Edith Litwin

# Las configuraciones didácticas

## Una nueva agenda para la enseñanza superior

PAIDÓS
Buenos Aires
Barcelona
México

BIBLIOTECA

Cubierta de Gustavo Macri

*1a. edición, 1997*
*1a. reimpresión, 1997*

Impreso en la Argentina. Printed in Argentina
Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

© Copyright de todas las ediciones

Editorial Paidós SAICF
Defensa 599, Buenos Aires

Ediciones Paidós Ibérica SA
Mariano Cubí, 92, Barcelona

Editorial Paidós Mexicana SA
Rubén Darío 118, México DF

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema "multigraph", mimeógrafo, impreso, por fotocopia, fotoduplicación, etc., no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

ISBN 950-12-2126-1

SUMARIO

Prefacio ..... 11
Introducción ..... 13

1. Las prácticas de la enseñanza en la universidad argentina ..... 17
   I. Las prácticas de la enseñanza en el escenario político ..... 17
   II. Las prácticas de la enseñanza en el escenario de la cultura ..... 26
   III. Las prácticas de la enseñanza: tres generaciones diferentes 29
   IV. La investigación acerca de las prácticas de la enseñanza ... 32

2. Las prácticas de la enseñanza en la agenda de la didáctica ..... 35
   I. La didáctica como objeto de estudio ..... 35
   II. Las dimensiones clásicas en los estudios actuales ..... 44
      a) El contenido ..... 46
      b) El método ..... 58

3. La investigación didáctica ..... 69

4. Nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la didáctica .. 77
   I. Algunas reflexiones en torno al conocimiento ..... 79
   II. El conocimiento en el aula ..... 84
      a) La clase reflexiva ..... 84
      b) La comunicación didáctica en la clase reflexiva ..... 88
      c) La perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva ..... 91

5. La agenda de la didáctica desde el análisis de las configuraciones en la clase universitaria ..... 97
   I. Las configuraciones didácticas ..... 109

a) Secuencia progresiva no lineal ..... 109
1) Con estructura de oposición ..... 111
2) Con pares conceptuales antinómicos ..... 114
3) Con descentraciones múltiples por ejemplificación .. 116
4) Con descentraciones múltiples por invención ..... 119
b) El objeto paradigmático ..... 121
1) La obra ..... 121
2) El experimento ..... 123
3) La situación o caso problema ..... 125
c) Narrativas metaanalíticas o la desconstrucción de la clase en la clase de didáctica ..... 127
d) Las configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica ..... 131
1) La secuencia progresiva lineal ..... 131
A. La secuencia progresiva lineal y el cierre: causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis ..... 134
2) La clase dramática ..... 134
A. La clase dramática desde la identificación ..... 135
B. La clase dramática desde el distanciamiento ..... 136

Conclusiones ..... 141
Bibliografía ..... 145

# PREFACIO

El propósito de este trabajo consiste en reconocer, en la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad, nuevas dimensiones de análisis para su reconceptualización, fundamentalmente en el marco de las derivaciones de la psicología cognitiva. Para ello, estudiamos las prácticas de la enseñanza de las docentes y los docentes de la universidad. Las reconocimos en los contextos político-culturales donde se inscriben y recuperamos los estudios actuales respecto del contenido y el método porque ambos constituyeron constructos centrales en el estudio de las prácticas a través de los años. Recobramos, también, para la didáctica una mirada desde los aportes de otros campos.

Nos preocuparon desde el comienzo de nuestro trabajo dos problemas estrechamente relacionados: por una parte, el reconocimiento de cuestiones didácticas en el nivel superior y, por otra, una búsqueda de reconceptualización de estas cuestiones, ya que éramos totalmente conscientes de que la agenda clásica no favorecía la interpretación de las prácticas universitarias en el campo de las ciencias sociales.

Construimos, como parte de una nueva agenda, una serie de configuraciones didácticas que dan cuenta del entretejido que diseñan y llevan a cabo los docentes, para abordar la enseñanza de su campo disciplinario, con el objeto de favorecer la construc-

ción del conocimiento de los alumnos. Finalmente, validamos dichas construcciones con los docentes que las llevaron a cabo en sus clases y con especialistas en didáctica.

Este trabajo es el fruto de la investigación que llevo a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y que presenté en una versión similar en la misma facultad como tesis de doctorado. Se inscribe en el programa que dirijo, denominado "La psicología cognitiva y la didáctica". En el programa contamos con varios proyectos de tesistas y becarios de investigación y con una investigación que enmarca las restantes: el estudio de las configuraciones didácticas en el marco de una nueva agenda para la didáctica. Esta última investigación cuenta con subsidios de la Universidad de Buenos Aires que permiten su concreción.

Agradezco a Rebeca Anijovich, Laura Eder, Cecilia Cerrota, Marilina Lipsman y Ana Clara Monteverde el compartir la compleja tarea de registro de las clases y los análisis de los materiales. Agradezco también a María Teresa Sirvent sus reflexiones metodológicas; a Luisa Brodheim su paciente lectura; a Marta Libedinsky, especialmente, por sus sólidos aportes teóricos; a Mariana Maggio por sus agudos comentarios; a Marta Souto por el análisis minucioso de las configuraciones didácticas, y a Alicia W. de Camilloni por su aporte sustancial a la hora de pensar la clase dramática. A María Ángeles Soletic le agradezco la cuidadosa lectura del texto y sus sugerencias estilísticas. A la hora de pensar la didáctica María Saleme de Burnichón y Ángel Díaz Barriga realizaron valiosos comentarios a este texto. Y agradezco a los colegas de la Facultad de Filosofía y Letras que confiaron en el trabajo, abrieron las puertas de sus aulas para que analizáramos sus clases y las interpretaron con nosotros.

# INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el resultado de la investigación que hemos llevado a cabo con el objeto de establecer un marco teórico-explicativo desde el cual analizar las prácticas de la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad, retomando fundamentalmente aquellas investigaciones de la psicología cognitiva que generaron derivaciones para las prácticas de la enseñanza.

Desde esta perspectiva conceptual, nuestra reflexión estuvo orientada al análisis y problematización de algunas cuestiones y categorías consideradas centrales en lo que hemos denominado "la agenda clásica de la didáctica" y, fundamentalmente, a la generación de una propuesta didáctica superadora del enfoque clásico.

Un constructo interpretativo alternativo en el análisis de las prácticas fue cobrando fuerza en el transcurso de nuestra investigación, orientada hacia la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del conocimiento por parte de los alumnos. Nos referimos a la idea de "configuraciones didácticas", definidas, entonces, como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos

que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Las dimensiones de análisis de estas configuraciones integrarían, desde nuestra perspectiva, la nueva agenda de la didáctica.

Iniciamos el primer capítulo con el análisis del contexto evaluativo en el que hoy se inscriben las prácticas en las universidades de nuestro país, y de las condiciones socio-políticas globales que han enmarcado dichas prácticas. Ello nos ha permitido distinguir la coexistencia de tres generaciones de docentes que vienen implementando sus prácticas en complejos y contradictorios contextos políticos, en los que reconocimos, también, nuevas propuestas de reformas curriculares.

Nuestra preocupación por la reflexión teórica y crítica referida al campo de la didáctica aparece en el segundo capítulo de nuestro trabajo, en el cual nos hemos dedicado fundamentalmente a la revisión –a la luz de las investigaciones actuales– de dos constructos clásicos de la didáctica, centrales en nuestro trabajo: el contenido y el método.

El tercer capítulo se propone la explicitación de la metodología implementada en el desarrollo de la investigación. En primer lugar, describimos los criterios utilizados para la selección de los docentes y las maneras de validar, tanto en lo que se refiere a las dimensiones de análisis seleccionadas como a las interpretaciones de los registros, los datos obtenidos y las configuraciones construidas.

Hemos caracterizado la metodología de trabajo como la de una investigación en colaboración. Entendemos que esta metodología, inherente a la investigación didáctica, implicó el análisis conjunto investigador-docente de las prácticas llevadas a cabo por los profesores, por un lado, y de la interpretación desarrollada por el investigador, por otro. Nuestro diseño metodológico privilegió en todo momento el trabajo "con el docente" y no "sobre los docentes y sus prácticas", desde una perspectiva en la que el investigador teoriza acerca de las prácticas del docente y estas

teorizaciones le permiten al docente redimensionar dichas prácticas. Investigador y docente promueven un proceso colaborador de implicaciones mutuas.

El cuarto capítulo desarrolla nuevas dimensiones de análisis que enmarcan teóricamente una nueva agenda.

El quinto capítulo es el central de nuestro trabajo. Presentamos, en el marco de derivaciones fundamentalmente de la psicología cognitiva, algunas configuraciones didácticas, identificadas en nuestro trabajo de investigación por haberse constituido desde categorías que persistieron a lo largo de la clase.

Reconocimos ocho configuraciones que tienen en común la preocupación por el tratamiento de los contenidos desde una perspectiva de clase reflexiva. Emergen del análisis de estas configuraciones las dimensiones que posibilitaron la estructura didáctica de las clases: bloques antinómicos, clase de oposición, sistema de progresión no lineal por descentración con ejemplificación, obras, experimentos o casos paradigmáticos. Cabe aclarar que identificamos estas dimensiones porque se destacaron como organizadoras de las clases, pero entendemos que pueden constituirse en recurrentes en otras clases y, en esos casos, articularse varias dimensiones en una misma clase.

Por otra parte, en el análisis de la estructura didáctica de las clases también hemos analizado otras configuraciones que, por distinto motivo, las hemos llamado configuraciones de borde de la agenda de la didáctica, pero que tienen en común el haber sido diseñadas desde la perspectiva de la comprensión de los alumnos, en relación con determinados temas. Las dimensiones que en estas configuraciones hemos reconocido como estructurantes fueron: la clase dramática en sus dos perspectivas (identificación y extrañamiento), la secuencia progresiva lineal y el cierre: abismal, de síntesis, problema-solución y causa-efecto.

Entendemos que todas las configuraciones didácticas identificadas no constituyen una tipología ni agotan su reconocimiento en las clases universitarias. Por otra parte, aun cuando reconocemos como central, en el marco de esta investigación, la explicitación de las dimensiones que estructuran las configuraciones, nos preguntamos respecto del lugar que les cabe a éstas en una agenda de la didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales

en la universidad, dado que se puede recurrir a las dimensiones sin que se transformen en persistentes a lo largo de la clase y, por lo tanto, se puedan identificar como configuraciones. También nos interrogamos respecto del lugar que le cabe al reconocimiento de las configuraciones en el mejoramiento de las prácticas de la enseñanza.

Por último, en las conclusiones nos planteamos una serie de cuestiones que surgen a partir del reconocimiento de algunas configuraciones, aun cuando entendemos que al identificar las adecuadas para el tratamiento de determinados contenidos favorecemos la concreción de un nuevo marco teórico-explicativo acerca de las prácticas de la enseñanza en la universidad.

# Capítulo 1

# LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

El análisis de las formas de la enseñanza y el aprendizaje de jóvenes y adultos en la institución universitaria ha sido una preocupación central en las investigaciones que hemos llevado a cabo en los últimos años. Hemos afrontado esta tarea desde la convicción de que todo estudio en el campo de la didáctica en el que se pretenda analizar problemas de la práctica, requiere el análisis de las condiciones en las que se enmarcan. El lugar, el modo y las condiciones donde se inscriben esos problemas no implica sólo el reconocimiento del punto de partida sino que constituyen el ámbito que da significación a las prácticas. El desafío de nuestro trabajo consiste en recuperar permanentemente ese lugar para otorgarle su verdadero sentido.

## I. Las prácticas de la enseñanza en el escenario político

Luego de largos y oscuros años de dictadura militar, el año 1984 significó para la Argentina la recuperación de la vida democrática. En el marco del proceso de consolidación institucional iniciado entonces, las universidades públicas fueron recuperando el patrimonio de su tradición democrática, pluralista, constructiva, crítica y creadora que habían perdido. En el campo de las ciencias sociales y humanas, la recuperación no

estuvo exenta de dificultades. Se planteaba el desafío de reincorporar a los intelectuales que habían sido marginados o expulsados de las universidades, generar un profundo movimiento de actualización y desarrollo científico y cultural, crear carreras y reformar los planes de estudio. Sería sumamente extenso describir la ardua tarea que se llevó a cabo a partir de 1984 y que requirió varios años de esfuerzos continuados.

La recuperación democrática tropezó con los límites impuestos por la severa crisis económica y social que se profundizó a fines de los '80. El triunfo justicialista de 1989 significó, en ese contexto, la profundización de las políticas de ajuste diseñadas por los organismos financieros internacionales. Como parte de esa política se generó un fuerte cuestionamiento a las universidades públicas, cuestionamiento que apuntó a evaluar la calidad del funcionamiento de las universidades, la implantación del Proyecto 06 para la evaluación, sucesivas políticas de medición y ajustes con claras implicaciones salariales, la sanción de una nueva ley universitaria y, finalmente, una importante reducción del presupuesto para algunas universidades, en especial para aquellas que, de forma significativa, manifestaron abiertamente su desacuerdo con el proyecto político menemista. Entre ellas se encuentra la Universidad de Buenos Aires.

Norma Paviglianiti (1991) expresa al respecto:

> Si las políticas de ajuste fueron las únicas posibles para remediar la crisis fiscal, su aplicación en la universidad consistió en trasladar el debate de la calidad a los posgrados y los doctorados, reducir el cuerpo docente y de investigación poniendo el acento en el desarrollo exclusivo de los sectores que producen mayor rentabilidad inmediata por sus componentes altamente tecnológicos y, finalmente, desligar al Estado de su responsabilidad de la educación superior.

Como ya hemos señalado, el primer tema de carácter político, pedagógico y didáctico que se ha instalado en la comunidad educativa en relación con las políticas de ajuste fue el de la evaluación del sistema educativo; esto ocurre fundamentalmente en razón de que los resultados de un proceso evaluativo se asocian a las políticas de financiamiento.

La preocupación que introdujo la instalación del tema en la

comunidad universitaria provocó inicialmente un intenso debate: congresos, reuniones científicas, encuentros nacionales e internacionales en las Universidades Nacionales de Salta, Rosario, del Litoral, Entre Ríos, Mar del Plata y Buenos Aires. Por otra parte, los medios de comunicación masiva se ocuparon, en lo que va de esta década, de difundir en el conjunto de la sociedad argentina, preocupantes datos relativos a todos los niveles del sistema educativo.

Desde la perspectiva asumida por el gobierno, encarar la evaluación significó asociarla al análisis de la calidad y, en esta búsqueda, se transfirió este concepto básico del campo económico a las prácticas educativas. Según esta propuesta, entonces, las evaluaciones de la calidad de una institución se deben realizar analizando la medida de sus dos principales dimensiones: la eficacia y la eficiencia. Creemos que esto implica transferir a la educación el valor de un sistema de producción y consumo e ignorar su esencia como productora de cultura en un proyecto social que cumple funciones tanto en el corto como en el largo plazo.

Desde la perspectiva de la calidad, las instituciones se constituyen en unidades de producción y los grupos sociales en los consumidores de los productos de la institución. No hay deseos ni metas sino objetivos y funciones. No hay responsabilidades sino control de la calidad que, a su vez, tiene poco que ver con los valores y las finalidades.

Políticas similares podemos reconocer en América latina, donde en varios países se han implantado los sistemas nacionales de evaluación que tienen como uno de sus objetivos primordiales evaluar la calidad de la educación superior. Parte de sus mitos sostienen que el problema reside en que las universidades son muy grandes y tienen una estructura difícil de manejar. La consecuencia es que se crean nuevas universidades, pero sin bibliotecas o sin laboratorios, con profesores de escasa experiencia. Se generan instituciones que no promueven la investigación y que, por lo tanto, no están en condiciones de producir conocimientos.

Por otra parte, las evaluaciones se enuncian como una novedad, como si surgieran por primera vez en ese ámbito y se

transforman, consecuentemente, en un instrumento de validación de los programas universitarios.

Entendemos que una explicación que intente analizar significativamente el cuestionamiento actual y abordar el problema en toda su complejidad requiere reconocer, tanto en las viejas prácticas como en las actuales, la evaluación como forma política; contextualizar este campo disciplinario en las políticas educativas y, finalmente, estudiar las características particulares de esta actividad. Sin este último análisis corremos el riesgo de transformar el problema en una denuncia, y si solamente recorremos las características de la evaluación, traduciremos la tarea en otra racionalidad técnica.

Evaluar el funcionamiento de las universidades implica reconocer que se trata de evaluar instituciones que, a diferencia de cualquier otra que genera una actividad técnico-instrumental, adquiere su valor en la indispensable formación de profesionales e investigadores que el país necesita. En esos requerimientos no puede silenciarse la obvia relación entre el presupuesto y el rendimiento institucional y menos sostener que se trata de generar políticas de asignación de recursos.

La reconstrucción teórica implica, entonces, salir de la antinomia que representa abordar la tarea, como si el problema fuera de carácter metodológico, o denunciarlo por sus implicancias políticas. Por lo tanto, importa reconocer en este campo el entrecruzamiento de las diferentes dimensiones histórico-políticas y sociales así como las maneras posibles de asumir las implicancias técnicas de la tarea.

Al someter a las universidades nacionales a una evaluación conducente a juzgarlas en relación con parámetros internacionales en el contexto de un país en crisis, con el objeto de encontrar fuentes de financiamiento alternativo, se desconoce su origen, su existencia necesaria, su validación como programa social y sus habituales prácticas evaluativas.

Las universidades públicas, como cualquiera otra institución en funcionamiento, requieren permanentemente de un sistema evaluativo que permita desarrollar propuestas de mejoramiento.

En el caso argentino estas evaluaciones se aplican en múltiples áreas. Los sistemas de concurso para el acceso y la per-

manencia de los docentes son una práctica habitual en las universidades autónomas, aunque esto no significa que dichos sistemas no sean también pasibles de mejoramiento. Los pedidos de subsidios para la investigación por parte de los docentes se someten a rigurosas evaluaciones. Las becas que se conceden a alumnos para la consecución de sus estudios o a profesores para viajes al exterior, con el objeto de asistir a encuentros internacionales o a congresos, son resultado de las decisiones de comisiones evaluadoras que se reúnen para tal fin. Las distintas facultades realizan análisis del rendimiento de sus alumnos, estudios de la evolución de la matrícula, censos que permiten ajustar políticas de redistribución, etcétera.

Si se reconocen los esfuerzos que en las habituales prácticas evaluativas se hacen para obtener datos respecto del funcionamiento de las universidades en su conjunto y de las facultades en particular, podríamos encontrar áreas poco exploradas o nuevas perspectivas para continuar con la recolección de datos significativos y la formulación de alternativas de mejoramiento, sobre todo porque reconocemos que las universidades argentinas continúan con el desafío de promover cada vez más saberes de calidad, significativos en el contexto social, en el marco de una institución regida por principios democráticos y administrada eficiente y eficazmente.

El aparente desconocimiento de las habituales evaluaciones, los planteos de medición de calidad con criterios eficientistas para la asignación de recursos, la exclusión del análisis de la pérdida del salario de docentes y no docentes y del recorte permanente del presupuesto universitario sólo se explican desde un proyecto político que favorece la segmentación educativa y desde un estado que ha dejado de responder a una política social que sostenga en todas sus dimensiones la urgencia de la inversión en educación. Porque modernizar la universidad, una aspiración permanente para todos los que trabajamos en ella, supone una inversión en desarrollo y no un gasto en servicio. En este financiamiento le cabe al estado una función excluyente.

Evaluar los programas implica, por otra parte, la búsqueda de los cambios que se suceden y no fueron previstos, el reconocimiento de áreas en conflicto, efectos no buscados fruto de situa-

ciones cambiantes, etcétera. La evaluación de programas no debe apuntar a consolidar lo consolidado, sino que debe ser parte de la rutina de trabajo, en tanto mirada reflexiva y crítica que acompaña todos nuestros actos profesionales. Se deberían generar prácticas evaluativas constantes que apoyaran permanentemente las acciones de distinto tipo desarrolladas en el seno de las universidades.

Tal como señala Angulo Rasco, si concebimos a los ciudadanos como "clientes" del sistema educativo, es muy probable que vendamos un producto y un rendimiento a bajo costo y que generemos una institución donde los clientes puedan criticar su funcionamiento, la elección de los docentes y, por qué no, también las investigaciones que allí se realicen en razón de un múltiple sistema de evaluación claramente conectado con estándares de rendimiento. En estas circunstancias, los distintos estados podrán comparar internacionalmente su situación y, en caso de ser insatisfactoria, presionar de modo legítimo la máquina escolar. La participación dejará de ser participación ciudadana para convertirse paulatinamente en participación mercantil.

Así, por ejemplo, Luis Yanes sostiene[1] en relación con las políticas evaluativas y las prácticas de la enseñanza:

> Creo que evaluar no es malo en la medida en que haya el mismo interés, la misma vocación y se acompañen la motivación y la incentivación con los mismos recursos para promover en alumnos, graduados, en investigadores, en docentes, la audacia que la producción de conocimientos, que las aulas universitarias requieren. Pero no entiendo realmente por qué hay tanta vocación por evaluar, que al fin no deja de ser una forma de control policial si se reduce a ver si las cosas se hacen bien o se hacen mal. Para ello existen otros organismos dedicados al tema, y no se pone el mismo esfuerzo en incentivar a la gente para que ponga en funcionamiento sus mejores cualidades, su inteligencia, su imaginación, aun a riesgo de equivocarse, aun a riesgo de gastar recursos que no terminan siendo

1. Se trata de las respuestas a un cuestionario que le formuló Adriana Puiggrós a Luis Yanes, Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, publicado en Puiggrós, 1993, págs. 157-8.

aplicados de la mejor manera, pero que seguramente redundarán en crear en los ámbitos universitarios un clima y un ambiente de creación, que es fundamental en la vida universitaria. Si a los magros sueldos docentes le agregamos el estar permanentemente sometidos a una evaluación respecto a la cual no sabemos ni su contenido ni los sujetos que la llevan adelante, poco bien le vamos a hacer a la universidad argentina. Creo que hay otras cosas por las que preocuparse. Hay que preocuparse por que muchos jóvenes de menores recursos puedan acceder a la educación en general, y en particular a la educación universitaria, por despertar inquietudes alrededor de la producción de conocimiento y de la investigación, por despertar el interés por la observación, el asombro, el trabajo, el trabajo silencioso, alejado de la espectacularidad y la farandulización de las ideas, hay que hacer un esfuerzo fundamental en ese sentido. Es muy fácil –como vastos sectores de la vida política argentina, y la universidad parece que no está ajena– ser eternos comentaristas de lo que los demás hacen.

En relación con las prácticas de la enseñanza y su mejoramiento sostiene:

[...] para cada campo disciplinario hay cuestiones específicas, pero algunas podrían ser común denominador de cualquier campo del conocimiento, y me parece que ellas son, en primer lugar, brindar el mejor conocimiento posible a través de sus aulas. Esto significa brindar el conocimiento más actualizado, y al mismo tiempo orientador sobre cómo profundizar ese conocimiento adquirido, todo el arsenal posible técnico-metodológico como para abordar los problemas que la realidad en materia de investigación o de demandas profesionales requiera, y también volver a una vieja tradición para la cual parece que en la actualidad hay un fuerte complejo en el interior mismo de la universidad, que ésta vuelva a ser, en el caso de la Argentina, un lugar de formación de cuadros no solamente profesionales o intelectuales, sino de formación de cuadros políticos.

Creo que, en este sentido, el desafío importante es cómo mejorar el nivel de nuestra enseñanza, de nuestros conocimientos, y generar una conciencia política y crítica que suponga un grado de politización importante de la universidad, cómo superar la situación actual, donde hay intentos permanentes de vaciar de contenido político a la formación profesional.

La actual política de incentivos a la investigación, trazada desde esta misma perspectiva, exige, contradictoriamente, un ejercicio de la docencia que dificulta el desarrollo de las investigaciones. Un sistema de categorización para los investigadores que promueve una nueva evaluación por parte de los pares, con independencia de los resultados de los concursos, y la burocracia evaluativa que determina que los docentes-investigadores llenen formularios para la evaluación o evalúen dichos formularios, instalan, al finalizar el año 1995, un ambiente poco propicio para la reflexión y la producción científica en las universidades nacionales.

En medio de este debate respecto del estado de las universidades se ha generado este último año un fuerte movimiento de revisión del funcionamiento de la Universidad de Buenos Aires, que condujo a un acuerdo de gobierno para la reforma de la universidad. Se llevó a cabo en la ciudad de Colón, entre el 20 y el 23 de abril de 1995, una reunión en la que tuvo su origen un documento que luego circuló ampliamente por todas las unidades académicas.

En dicho documento[2] se sentaron las bases para generar reformas en múltiples niveles: estructuras académicas, currículum, investigación y extensión. El documento desarrolla los criterios, las pautas y las propuestas que se implementarán con el objeto de plasmar estos acuerdos. En todos los casos consiste en una respuesta política, pedagógica y didáctica frente a los embates planteados por las políticas evaluativas. Se señala en la propuesta que algunas nociones se han modificado sustantivamente y que, por lo tanto, deberían tenerse en cuenta al plantear los criterios con los que la comunidad universitaria debe iniciar la reforma de la universidad.

A los fines de este trabajo consideramos importante señalar que actualmente una de las nociones que se pretende revisar es la del conocimiento incorporando una clasificación que distingue los conceptos de descubrimiento, integración, aplicación y docencia. Tal clasificación reconoce los conocimientos prove-

2. Citado en la bibliografía con autoría de la Universidad de Buenos Aires, 1995.

nientes de la investigación, la problemática relación teoría-práctica, la relación del conocimiento con su difusión, etcétera.

En otro interesante trabajo, en lo que respecta a los procesos de producción del conocimiento, Weiler (1991) analiza un nuevo orden caracterizado por:

- en lo epistemológico: desintegración de la ciencia unificada y pérdida de consenso en la naturaleza de la racionalidad científica;
- en lo organizativo: tendencia a conocimientos más integrados, con posibilidades de incluir aspectos que habían estado marginados del conocimiento, por ejemplo, lo estético y lo ético;
- en lo valorativo: nuevas formas de conocimiento no necesariamente legitimadas por lo considerado hasta ahora como "científico";
- cuestionamiento de nociones clave como objetividad, certeza, predicción, cuantificación;
- debilitamiento del conocimiento abstracto y fortalecimiento del conocimiento contextualizado;
- aumento de la importancia de los conocimientos ordinario y popular (conocimientos subyugados) como fuentes de sabiduría acerca de la realidad social y el entendimiento humano.

Reconocemos, entonces, los criterios propuestos por el documento "Acuerdo de gobierno para la reforma de la universidad", que propone prever la existencia de nuevos campos profesionales, la apertura de nuevas áreas profesionales, la desaparición y la transformación de otras, nuevos modos de trabajo y diferentes formas de organización laboral junto con nuevas formas de vivir. Se plantea que es previsible que las personas no sólo cambien de puesto de trabajo o empleo sino de profesión. Ante ello la universidad debería reconocer que no forma únicamente para el trabajo con fines económicos o para la producción de conocimientos, sino también para la construcción de concepciones del mundo, la comprensión de formas de convivencia alternativas, el desarrollo personal, individual y colectivo y la

participación política. En el marco descrito, la reforma reafirma su propósito de brindar formación para la autonomía personal y otorgar una formación versátil.

En el contexto delimitado, por un lado, por la exigencia de una evaluación que somete a la universidad, incluidas sus prácticas de la enseñanza, y por otro, por un ámbito de debate que intenta generar una reforma sustantiva de estas prácticas, creemos que se debe ubicar uno de los escenarios políticos donde se desenvuelven las prácticas de los docentes.

Finalmente, no queremos dejar de mencionar otro de los problemas que desde la apertura democrática de los '80 se impuso en la reflexión de las políticas universitarias a fin de generar propuestas pedagógicas y didácticas: nos referimos a la masividad de la enseñanza. Producto de la democratización de la enseñanza, al abrirse las puertas de la universidad en 1984 fue posible que una gran cantidad de jóvenes que aspiraron por largos años a ingresar vieran posibilitado dicho acceso. Creemos que diez años después no podemos seguir manteniendo la masividad como preocupación de las prácticas, aun cuando esto favoreció el desarrollo de un conjunto de innovaciones en las cátedras y la creación del primer programa de educación a distancia en la universidad para el ciclo básico: UBA XXI. En primer lugar, porque descendió vertiginosamente el número de aspirantes a ingresar en la universidad, no sólo porque ya no se encuentra esa matrícula retenida sino por el deterioro de las condiciones de vida de un gran sector de la población argentina como efecto de las políticas de ajuste. Y en segundo término, porque en los últimos años, frente a la problemática educativa, se presentan nuevas preocupaciones en torno a otros escenarios en los que se desenvuelven las prácticas.

## II. Las prácticas de la enseñanza en el escenario de la cultura

Un joven estudiante de Comunicación Social en una clase reciente sostuvo que, para él, "La Gioconda" era el rico dulce de batatas de la infancia. Entretanto, una joven confesó que para ella era fundamentalmente la publicidad de la Escuela Paname-

ricana de Arte. El tema más escuchado de un disco compacto, en 1994, según informaciones de SADAIC, fue el cantado por Luis Miguel titulado "Hasta que me olvides". Su letra fue escrita por Juan Luis Guerra. El tema está compuesto por frases inconexas, sin un claro significado y utiliza reiteradamente palabras como "amor", "olvido", "perdón". Algunas explicaciones que intentan dar sentido a esta última anécdota sostienen que los jóvenes están acostumbrados a escuchar relatos en inglés que no logran traducir; éste sería el motivo por el que no diferencian el tema (cantado en castellano) de otras composiciones musicales de consumo habitual. En el cine los actores no representan personajes, sino que se representan a sí mismos. El aura de genio la posee Billy Gates, creador de Windows 95.

El texto escrito tiene hoy un nuevo soporte: la computadora. ¿Genera una nueva forma de conocimiento este soporte del texto que permite la interactividad? El fax y el correo electrónico revolucionaron las comunicaciones. ¿Cuáles son sus implicancias en la docencia universitaria, en las cátedras, en las investigaciones y entre los investigadores? Los procesadores de textos revolucionaron la producción escrita; ¿también la capacidad del hombre para la producción? Los juegos electrónicos estimulan las conductas de respuestas rápidas de ensayo y error. ¿Esto afecta el modo de pensar? ¿Estimula la velocidad del pensamiento?

Los avances de la tecnología del libro, tal como expresa Rivera (1994), han sumado e integrado públicos a partir del libro tipográfico del siglo XV y XVI, los proyectos de divulgación de la Enciclopedia Francesa del siglo XVIII, la expansión popular de la novela, los libros de bolsillo, la producción en fascículos, etcétera. Sin embargo, en los programas de las asignaturas de la universidad no llama la atención que se recomiende leer sólo algunos capítulos de determinados libros. La fotocopia democratizó el acceso a las fuentes de estudio al tiempo que recortó y fragmentó los relatos. ¿Los alumnos han modificado comparativamente la comprensión de un campo disciplinar en relación con otros que estudiaron utilizando las fuentes de las bibliotecas? Beatriz Sarlo (1995) expresa:

> El aura del libro se borra en las hojas sueltas de las fotocopias.

Pero eso sería casi lo de menos. Una biblioteca de fotocopias es una amenaza constante de hojas que se mezclan, artículos que pierden a su autor, cuentos que no se sabe quién escribió ni dónde se publicaron, interrogantes sin respuesta sobre el año de edición, enigmas sobre el índice de una obra completa.

La revolución tecnológica nos impacta y se impone tanto en los sectores más desarrollados como en los de mayor pobreza. La velocidad de los procesos de innovación generó en el campo de los medios electrónicos y audiovisuales variedad y ampliación de las experiencias de aprendizaje como no se había suscitado en épocas anteriores. La tecnología se convirtió en un saber no subsidiario y tan esencial como el conocimiento del inglés para la comunicación científica.

Un estudioso de las imbricaciones políticas en la cultura contemporánea, Henry Giroux (1994), sostiene en relación con este tema:

> La programada inestabilidad y la transitoriedad extendida de forma característica entre los jóvenes de la generación de 18 a 25 años está inseparablemente ligada a un gran número de condiciones culturales posmodernas constituidas por los siguientes supuestos: una pérdida general de la fe en los discursos modernos del trabajo y de la emancipación, el reconocimiento de que la indeterminación del futuro justifica luchar y vivir en la inmediatez de la experiencia, un reconocimiento de que el estar sin hogar como condición de aleatoriedad ha reemplazado la seguridad, si no la falsa representación del hogar como fuente de *confort* y seguridad, una experiencia del tiempo y el espacio como comprimidos y fragmentados dentro de un mundo de imágenes que cada vez más socavan la dialéctica de la autenticidad y el universalismo. Para esos jóvenes, la pluralidad y la contingencia, tanto si son difundidas por los *mass-media* como por las fracturas ocasionadas por el sistema económico, el aumento de movimientos sociales, o crisis de la representación han provocado un mundo con poca seguridad psicológica, económica o intelectual. Éste es un mundo donde uno es condenado a vagar a través, dentro y entre límites múltiples y espacios marcados por el exceso, la diferencia y una noción confusa de sentido y atención [...] Para muchos jóvenes posmodernos, entrar en la adultez a finales de siglo significa tirar la esperanza e intentar posponer el

futuro en vez de aceptar el reto moderno de tratar de construirlo (págs. 112 y 114).

La fragmentación de los relatos y la incapacidad de articulación de esas lecturas fragmentadas por parte de los jóvenes, la dificultad de acercarse a muchos de los desarrollos tecnológicos por una gran parte de los docentes, las acuciantes condiciones laborales y la atmósfera evaluativa vapulean las aulas universitarias.

## III. Las prácticas de la enseñanza: tres generaciones diferentes

El estudio de las condiciones en las que se desenvuelven las prácticas de la enseñanza universitaria en la Argentina se justifica si reconocemos que actualmente existen tres generaciones que implican situaciones, puntos de vista y perspectivas diferentes. En primer lugar, los docentes que se incorporaron o reincorporaron al aula universitaria en 1984 –que concursaron y legitimaron su reingreso y que, en muchos casos, reconocen estas aulas y sus institutos de investigación como símbolo de la recuperación de sus raíces–, tienen una apuesta fuerte e imbatible, cargada de emociones y entienden sus prácticas como la trinchera desde la que defienden la democracia, el lugar de las libertades y la creación.

Conviven con esta realidad otros docentes que, respetando esta apuesta, asumen otro tipo de trabajo que poco o nada tiene que ver con esa mística. En algunos casos, continúan realizando trabajos y tareas que efectuaron durante la dictadura y en otros, desempeñan tareas nuevas, cuyo ejercicio está vinculado ante todo a la supervivencia; aun involucrándose en la mística, realizan con más o menos resistencia estos trabajos.

Para un tercer grupo de docentes-investigadores jóvenes que se formó en los primeros años de la recuperación de la democracia, el compromiso con la docencia es de otro tipo, dado que está ausente en su mirada la carga emocional que plantean los otros dos grupos. Sin embargo, estos jóvenes, que incluso cursan posgrados o ya los finalizaron, sostienen una fuerte apuesta en

la universidad, ya que han optado desde el inicio por la carrera académica. Junto a ellos, otros jóvenes graduados se incorporan a las cátedras para iniciar una experiencia docente, se forman y, acuciados por el pluriempleo, la escasa o nula retribución y las exigencias cada vez mayores de la cátedra universitaria, abandonan una vez que sienten concluida su primera etapa de formación.

Entre los grupos descritos se encuentra un sinnúmero de variantes pero, en general, en la estructura piramidal de las cátedras aparecen algunas de estas situaciones con sus intereses y apuestas diferentes que, a su vez, son percibidas con claridad en los distintos claustros. En todas las variantes, las condiciones laborales se entrecruzan y generan nuevas determinaciones. Si bien las políticas de ajuste con sus propuestas evaluativas han generado distintos posicionamientos por parte de las autoridades universitarias, en las facultades donde se cursan carreras humanísticas y sociales, ámbito de nuestra preocupación, se advierte en general una postura crítica y en franca oposición a las políticas gubernamentales.

Juan Carlos Portantiero[3] sostiene respecto de las prácticas y su sentido en relación con las funciones de la universidad:

> La universidad debe seguir siendo un ámbito cultural, en el sentido de que tiene que intensificar el aspecto de crítica colectiva, de la propia profesión y de la realidad que la circunda, y en eso diferenciarse un poco de lo terciario puro. Esto es un elemento del cual la universidad no puede prescindir, porque si no, efectivamente, es un politécnico, una escuela profesional. Entonces, ser buena en el otorgamiento de títulos idóneos, que capaciten bien a la gente que ingresa a la universidad, y cumplir una función crítica sobre la sociedad creo que son dos tareas de las cuales la universidad no puede prescindir absolutamente de ninguna manera.

Por otra parte, en la misma entrevista Portantiero analiza la reforma en la universidad en los contextos político y financiero y plantea:

3. Se trata de la respuesta a una entrevista que le efectuó Adriana Puiggrós al decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA durante los períodos 1990-1993 y 1994-1997, en Puiggrós, 1993, págs. 135-136.

Reformar la universidad, modernizarla, adecuarla a las nuevas demandas es caro. Forma parte de un proyecto de nación y, como tal, supone una inversión en desarrollo y no un gasto en servicio. Por eso, el Estado no puede jugar una función subsidiaria: aquí y en cualquier parte tiene el rol principal, casi excluyente, de su financiamiento. Pocos temas han sido planteados tan banalmente entre nosotros como éste, porque no hay país en el mundo, central o periférico donde los gobiernos se hayan desentendido de la cuestión, como parecen creerlo algunos periodistas o los contertulios del Harvard Club. Fuera del Estado, el financiamiento puede ser complementario en relación con servicios paraeducativos: gastos de funcionamiento, mejoramiento del hábitat, bibliotecas, hemerotecas, bienestar estudiantil. Pero jamás costear salarios, cuyos niveles deprimentes deben ser resueltos por el presupuesto nacional.

Como podemos observar, a partir de las respuestas de los que hacen política universitaria, frente a las circunstancias actuales, las prácticas de la enseñanza tienen un lugar privilegiado –al brindar el mejor conocimiento posible a través de sus aulas– para formar una clara conciencia política y crítica, tanto de la propia profesión, de la realidad que la circunda, como así también de las posibilidades de acción en su medio.

Pero las prácticas se entrelazan en los espacios fragmentados y, en más de una oportunidad, despolitizados de los entornos juveniles a los que ya nos hemos referido. Contradictoriamente, los políticos universitarios y los docentes de estas casas de estudio les asignan a sus prácticas el lugar de los grandes relatos y la superación de las fragmentaciones, haciendo que los jóvenes participen en esos relatos desde la mirada que construyen a partir de cuatro propuestas distintas brindadas simultáneamente por las cuatro materias que cursan a la par. En la política y la cultura –la articulación de las propuestas docentes con la realidad en la que se inscriben–, la universidad se construye en la tarea de cada fragmento de la clase y los comentarios de pasillo. No porque se aspire a recuperar grandes o súper relatos, sino porque se reconstruye a cada paso el espacio de la formación ciudadana.

## IV. La investigación acerca de las prácticas de la enseñanza

Investigar las prácticas de la enseñanza en estos espacios de articulación podría conducirnos a una suerte de juego pragmático: buscamos modelos en la práctica, los explicitamos y generamos normatividades para las prácticas de la enseñanza. Shulman (1989) plantea que en una concepción normativa de eficacia, la investigación derivaría prácticas desde la explicación de la realidad, dado que busca, simplemente, la correspondencia entre modelos y casos. Frente a un similar análisis, Contreras (1990) señala:

> Lo que están ocultando las derivaciones normativas realizadas a partir de los enunciados explicativos, obtenidos sobre la enseñanza real y actual, es que lo que debe justificar una propuesta de acción es la legitimidad y el valor moral de lo que pretende, no la forma que actualmente presentan los hechos. [En el mismo sentido expresa:] se están haciendo prescripciones normativas ocultas en la aparente neutralidad de la propia realidad (pág. 170).

Por cierto, esto encierra la creencia de la replicabilidad, como si fuera posible en la investigación acerca de la enseñanza aislar el salón de clase de las determinaciones sociales de cada una de las situaciones de enseñanza.

Investigar esta actividad práctica implica, en primer término, reconocer el significado que tienen dichas prácticas para quienes las llevan a cabo. Shulman (1989) sostiene al respecto:

> Sus beneficios son múltiples, porque prometen conducir a una comprensión teórica más profunda de la enseñanza, a una permanente documentación de sus numerosas formas y funciones, y a esclarecedores futuros enfoques de la actividad docente en su conjunto (pág. 84).

La enseñanza como actividad práctica se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible. Nos interesa, en nuestra investigación, reconocer esas concepciones y tratar de reconceptualizarlas teóricamente, para avanzar en la construcción de una didáctica desde la práctica, pero construida

en la investigación científica. Desde una perspectiva política entendemos que nuestro compromiso con la práctica nos remite a estos estudios que pueden favorecer una mejor comprensión de la enseñanza.

En estos contextos y escenarios en los que transcurren, recuperamos las buenas prácticas con el objeto de reconstruirlas, reconociendo las dimensiones de análisis que se entrecruzan y avanzando en el conocimiento de la buena enseñanza.

En las aulas universitarias y en las difíciles y complejas condiciones de práctica se llevan a cabo clases que arrancan el entusiasta aplauso de los alumnos, u otras donde los jóvenes más silenciosamente sostienen "Me dejó pensando"; clases que asombran por la creatividad de sus propuestas y análisis, que articulan los pedazos de los fragmentos de nuestra cultura en encendidas narraciones que le dan sentido no sólo a la disciplina sino a la decisión de estudiar asumida por los jóvenes. Este trabajo pretende significarlas teóricamente para seguir construyendo la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza.

# Capítulo 2

# LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA AGENDA DE LA DIDÁCTICA

*Algunos varones insignes, compadecidos de la abrumadora mole de Sísifo que las escuelas representan, intentaron anteriormente buscar el remedio, pero diferenciándose en la forma de procurarlo, obtuvieron desigual resultado.*

JUAN AMÓS COMENIO,
*Didactica Magna*, escrito
entre 1628 y 1632.

## I. LA DIDÁCTICA COMO OBJETO DE ESTUDIO

La teoría acerca de las prácticas de la enseñanza constituye un antiguo campo de estudios que fue delimitado tempranamente por un pastor protestante nacido en 1592, Juan Amós Comenio. Este precursor de la enseñanza moderna, que fue la figura más relevante de la tradición humanista en educación, escribió, entre 1628 y 1632, la *Didactica Magna*. En ella, Comenio define magistralmente el sentido esencial de la enseñanza:

> Enseñar de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña y para el que aprende, antes por el contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos.

Un análisis de la obra de Comenio nos permite reconocer similares preocupaciones en nuestras primeras aproximaciones a los temas de la enseñanza. La reflexión sobre el aburrimiento que el genial monje plantea como categoría de análisis básica para considerar en la enseñanza ha sido desvalorizada durante varias décadas en el campo de la didáctica. También analiza el aburrimiento, tanto de docentes como de alumnos, Jerome Bruner, al referirse al efecto embotante del currículum y al analizar esta dimensión en relación con las reformas y las políticas educativas (1988a).

Rastreando, entonces, las preocupaciones acerca de la enseñanza, nos interesa reconocer los temas y los problemas que se entrecruzan con el objeto de señalar el lugar desde el que construimos nuestras investigaciones. Estas cuestiones tienen especial vigencia en tanto constituyen un ámbito de reflexión en torno a los problemas de la delimitación teórica de los campos y en la medida en que muestran una clara incidencia en la docencia, en nuestras particulares maneras del ejercicio profesional y en nuestras prácticas de investigación. Con el objeto de reconceptualizar el campo de la didáctica nos remitiremos a un breve estudio histórico-interpretativo, cuyo marco no se restringe a consideraciones sobre la didáctica sino que se inscribe en la problemática educativa global.

La pedagogía, si bien adquiere su estructura a partir de los desarrollos de la filosofía moderna alemana del siglo XIX, ya se encuentra perfilada en los trabajos didácticos del siglo XVI. La pedagogía de la modernidad se insertó en el ámbito de las ciencias sociales como una práctica eminentemente ideológica con poca o nula intención científica. Fue definida, así, como una disciplina normativa y prescriptiva. El aspecto normativo que había adquirido ya en aquella época no significa reconocerle un carácter imperativo, si bien hay casos en los que la formulación de una norma induce, cuando menos, a suponer razonable la formulación de imperativos que puedan llevar a cumplirla. En cambio, el matiz prescriptivo otorgó claramente a la pedagogía, desde sus orígenes, el carácter de una disciplina que ordena. La resolución de situaciones prácticas, que en el caso de la pedagogía permitía satisfacer los requerimientos normativos y prescriptivos,

se constituyó, de esta manera, en su base de sustentación. Por otra parte, las características que se le atribuyeron a la pedagogía desde su origen también incidieron en su desarrollo. Si tenemos en cuenta que, dadas las formas de legitimación propias de la modernidad, la pedagogía como práctica ideológica técnico-instrumental debió constituirse en ciencia, las teorizaciones fuertes debieron serle incorporadas desde otros campos: la sociología, la psicología o la teoría organizacional.

Este rasgo fundacional ha contribuido en gran medida a que la delimitación del objeto pedagógico continúe siendo un tema controvertido y origen de largos debates. La imposibilidad de una definición clara del objeto se visualiza, por otra parte, en las prácticas profesionales, donde compiten en el mismo quehacer pedagogos, sociólogos, psicólogos y, dando cuenta de la actualidad de estos problemas, los comunicadores sociales. La confusión también se plasma en el campo laboral, donde parece ser que diferentes profesionales pueden resolver problemas inherentes a la pedagogía, mientras que a los pedagogos no les cabe participación en ninguno de los otros campos.

Evidentemente, una respuesta a estos problemas no la podremos construir solamente desde la pedagogía ni desde un relato pedagógico absolutista que señale lo que le compete o lo que es propio como si se tratara de cuerpos cristalizados.

Para superar la impronta recibida, una posible respuesta puede hallarse en el desarrollo de prácticas de investigación, a través de las cuales se construya un discurso que dé sentido a una práctica educativa, en la cual el sujeto participe de procesos hermenéutico-comunicativos totalizadores (y no sólo técnico-instrumentales) y en donde la epistemología no pretenda clarificar todos los sentidos de sus prácticas sino que se constituya como uno más de ellos. Desde esa perspectiva, Carlos Hoyos Medina (1992) sostiene que un buen indicador de estas nuevas construcciones lo expresa la comunidad pedagógica embarcada en un proceso de autorreflexión, dado que así se favorecerá la comprensión totalizadora del fenómeno educativo superando las posiciones meramente instrumentalistas.

En el debate actual del campo, Rosa Nidia Buenfil Burgos (1995) expresa:

> Para algunos educadores que sostienen el carácter esencialmente prescriptivo de la pedagogía, la erosión sistemática de todo fundamento absoluto somete todo a discusión y excluye toda posible prescripción. Otros educadores, incluida quien escribe estas líneas, sin olvidar el carácter propositivo que la pedagogía ha jugado en la historia, se inclinan más por un conocimiento analítico-interpretativo sin abandonar de manera definitiva el interés por generar nuevas utopías, pero teniendo siempre claridad sobre su carácter particular, histórico y en ese sentido, precario.

Otras discusiones referidas a la definición del campo se desarrollan en torno a la distinción entre pedagogía y ciencias de la educación, constituidas como dos disciplinas de origen diferente. Por su parte, las ciencias de la educación se inscriben como campo en nuestro siglo, a través de la sociología funcionalista y el pragmatismo. En la opinión de Dewey no existe una ciencia especial de la educación, sino que se construye con los aportes que otras disciplinas le hacen, fundamentalmente, la psicología y la sociología. Díaz Barriga (1995) sostiene:

> [...] se puede afirmar que a lo largo de este siglo el concepto de ciencia de la educación ha cobrado vigencia y paulatinamente se ha implantado en los ámbitos educativos. Esto se puede observar en la manera en que se integran las asignaturas de los planes de estudio de esta disciplina y en los desarrollos recientes de las diversas especialidades que guardan relación con lo educativo: psicología educativa, economía de la educación, antropología educativa, etcétera. En los hechos ha sido este concepto deweyano el que se ha implantado en el campo (pág. 63).

El reconocimiento de las relaciones y entrecruzamientos de los campos con el objeto de dar respuesta a los problemas educativos implica, de esta manera, asumir, independientemente del debate de su legitimidad, las dificultades que entrañan estas imbricaciones, dado sus orígenes diferentes, los desarrollos particulares de cada campo, y también sus desiguales propósitos al intentar seguir dándole cuerpo a la teoría.

Si focalizamos nuestra atención en el campo de la didáctica, teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, una primera aproximación en este sentido muestra cómo ella ha tomado y

toma actualmente los desarrollos teóricos provenientes de la psicología, entre otros. La mayoría de las demandas que le efectuó a este campo se vincula a las teorías interpretativas respecto del aprender. Esto implicó la desatención de muchas otras cuestiones y muchos problemas debatidos en el ámbito de la psicología, que proporcionan una serie importante de interpretaciones acerca de las mujeres y los hombres que avanzan más allá de los procesos del aprender. Es así como al recorrer los programas de didáctica, en numerosas oportunidades encontramos alguna unidad dedicada a las teorías de aprendizaje que, a veces, parecen imponerse como si fueran una de las categorías con las que la didáctica constituye su saber. Esto nos indica que las teorías de la enseñanza y los saberes tecnológicos han reconocido, hasta hoy, a las teorías de aprendizaje como una dimensión constitutiva y, al no entenderlas como conocimientos previos, asumen estas enseñanzas como parte fundamental de sus propuestas. En el caso de la didáctica, entonces, existe un fuerte reconocimiento, por parte de las comunidades profesionales, de las teorías de aprendizaje, en tanto las aceptan como uno de sus sustentos previos más sólidos. En este campo, resulta interesante tratar de analizar la constancia que mantuvo durante tantos años la enseñanza y el aprendizaje como si se tratara de un mismo proceso que diera cuenta de la simbiosis en la que podría reconocerse un espacio común entre la psicología y la educación, sin haber resuelto todas las discontinuidades y las historias de las disciplinas, reveladoras de procesos de construcción muy diferentes. Quizás el temor resida en que al separar ambos constructos se pierda lo mejor del binomio, esto es, la preocupación por enseñar lo que merece ser enseñado.

Más allá de reducir la psicología al aprendizaje, cabría preguntarse por una reducción aún mayor: la que lleva a asociar la psicología al aprendizaje del alumno. ¿Cuál es el ámbito donde se estudian los aprendizajes de los maestros, los profesores, los docentes de todos los niveles? ¿Se estará pensando al docente como fuente inacabada de conocimientos o se parte del supuesto de que el proceso de enseñar no requiere aprender?

Entendemos que la preocupación por la comprensión –comprensión que guarda sentido en los diferentes campos

disciplinares– se constituye como un tema clave de la psicología. Así, cuando se sostiene, a partir de las investigaciones en el campo de la psicología, que la comprensión en el campo de la física es contraintuitiva, estamos generando una explicación para muchos de los problemas de la enseñanza de esta disciplina en el aula. De igual manera, han suscitado gran interés los trabajos que explican los estereotipos y los prejuicios frente a problemas de comprensión de las ciencias sociales. Evidentemente un tema relevante en la investigación psicológica tiene que ver con los problemas de la comprensión en cada campo disciplinar.

Sin embargo, los problemas de la comprensión según los campos disciplinares investigados por la psicología del aprendizaje requieren, además, investigaciones en el aula que incorporen esta dimensión de análisis y la entramen con otros problemas del enseñar. Se constituyen en insumos para las prácticas de la enseñanza que, a su vez, necesitan ser reconstruidas para su estudio en tanto generan derivaciones para la tarea del aula. Derivaciones asociadas a hipótesis que deberán construir los docentes y a desarrollos investigativos en el campo de la didáctica, con el objeto de favorecer la comprensión de las prácticas de la enseñanza.

Desde esta perspectiva es que afirmamos que las categorías de análisis de la psicología y sus dimensiones no son constitutivas del campo de la pedagogía y la didáctica y, por lo tanto, no deberían solaparse. Nos preocupa reconocerlas, pero con el objeto de generar derivaciones que puedan identificar también, en el campo de otras disciplinas –como la sociología y la filosofía–, sus hipótesis, constructos centrales y preocupaciones fuertes. Derivaciones –y no solapamientos– que implican reconocer el tejido de las implicancias sociopolíticas y morales en el acto de enseñar. Al mismo tiempo, las derivaciones se diferencian de las transpolaciones en tanto implican salir del campo donde se crearon para recorrer un camino que atraviese otros campos y problemas disciplinares, con el objeto de generar un nuevo constructo o un constructo reconceptualizado en ese camino recorrido.

Estas preocupaciones no son infundadas. Hoy observamos cómo desde algunos planteos innovadores para la educación se

intentan aplicar las mismas categorías de las estrategias del aprendizaje a los procesos del enseñar. Las estrategias, descritas en términos de competencias, aisladas de los contenidos, reflejan una concepción superada que reduce la enseñanza a habilidades de pensamiento, y que separa la enseñanza de los conceptos de la de los procedimientos y los valores. Pero éste, evidentemente, no es un problema de la psicología sino de algunas propuestas pedagógicas. Importa ubicar estas cuestiones, porque aquello que es fruto de políticas que cuestionamos o simplemente de la ignorancia, no debe confundirse con los problemas teóricos que entraña este trabajo interdisciplinar. No ubicarlas correctamente puede llevar a atribuirles a los campos falsas relaciones que se construyeron a la hora de generar lineamientos curriculares para el sistema educativo.

> Toda propuesta didáctica concreta un conjunto de conceptos teóricos; una historia de las grandes propuestas metodológicas es en realidad una historia de los problemas y aproximaciones teóricas de la educación. De ahí la cercanía de la didáctica con la teoría de la educación (y con la historia), de ahí la dificultad de determinar, en varios momentos, cuál pertenece a cuál (Díaz Barriga, 1991, pág. 20).

En el campo de la didáctica existen preguntas totalizadoras que sabemos no pueden contestarse desde una sola teoría, al tiempo que reconocemos la vigencia de la crisis de la psicología en su imposibilidad de brindar una respuesta desde una sola corriente interpretativa a los problemas complejos de la vida en el aula. Se espera, por este motivo, que la didáctica ofrezca esa visión de conjunto, totalizadora, en un nuevo nivel de análisis. Si bien ella requiere nutrir permanentemente su campo con las investigaciones de la psicología, la sociología, la antropología, las ciencias de la comunicación, la lingüística, también necesita de investigaciones encaradas desde una perspectiva específicamente didáctica.

En el caso de la psicología, el estudio de las corrientes actuales nos permite reconocer importantes controversias en lo que respecta a la comprensión de la capacidad reflexiva y los procesos que entrañan la construcción del conocimiento. No es intención de este trabajo desarrollar la polémica actual. Somos conscientes

BIBLIOTECA

del reduccionismo que generó la interpretación de la psicología conductista en sus derivaciones respecto de la enseñanza. Pero adherir teóricamente a supuestos cognitivos sin diferenciar corrientes, los distintos orígenes de cada una de ellas, sus puntos de partida o los interrogantes que pretenden resolver nos impediría encontrar buenas derivaciones para alimentar el campo de la didáctica, motivo de nuestras preocupaciones actuales.

Tanto el estudio del pensamiento de los docentes como el análisis de los campos disciplinares y sus problemas de comprensión pueden hacerse desde la psicología como si las disciplinas fueran campos cristalizados o la mente de los profesores un campo en el que se reifica el saber. Investigaciones de este tipo pretenden alimentar la didáctica, pero con una concepción del conocimiento separada de la historia en la que el saber fue construido. Sostiene Popkewitz (1994):

> El tratamiento aislado del saber disciplinario como la representación de un contenido estable supone dejar de lado la construcción y las relaciones sociales en las que los individuos se colocan a sí mismos y sitúan su mundo, rechazando la responsabilidad y la autonomía históricas (pág. 198).

Las investigaciones de la psicología cognitiva que tomamos en cuenta con el objeto de generar derivaciones para la tarea del aula privilegian la recuperación de los procesos sociales e históricos en los modos del razonamiento humano y el análisis de los contextos donde se lleva a cabo la tarea educativa. Es significativo que en la literatura pedagógica anglosajona no se incluya el término "didáctica", planteándose los problemas de aprendizaje en el aula en el contexto de la psicología educacional tal como vinimos describiendo. En relación con los contenidos, se los ubican en el contexto del currículum. Si reconocemos en el currículum los problemas de la práctica en el aula podemos identificar como estudios del campo los realizados en las últimas décadas por las investigaciones de sociólogos, lingüistas y sociolingüistas. En esos casos podríamos enfrentarnos, en algunos estudios, a una agenda de la didáctica conformada por microanálisis que crean la ilusión de una clase escindida de su entorno social o, en otros, planteada desde una macropers-

pectiva, desentendida de los problemas de la enseñanza y, particularmente, de la realidad del aula. Son diversos los especialistas que intentan conjugar y articular miradas "micro" y "macro" desde desarrollos teóricos que nos permitan otorgar a la didáctica un *status* científico, así como desarrollos teóricos que enmarcan disciplinarmente el campo de la didáctica.

Si a la didáctica se la presenta, según el decir de Susana Barco (1989):

> [...] no como el lugar de las absolutas certezas, sino como la intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas; si se orienta al docente hacia una permanente puesta en tensión de sus marcos teóricos con las realidades del aula, si se muestra que un cierto grado de incertidumbre en relación con las prescriptivas vigentes puede generar una actitud creadora, no enajenante ni mecánica, se habrá dado un paso adelante en este terreno (pág. 19).

Así como Susana Barco intenta una reconstrucción del campo superando reduccionismos o parcialidades, Alicia W. de Camilloni (1994), en un debate de rigor epistemológico, reconstruye su objeto, asignándole su carácter de ciencia. Camilloni entiende que la didáctica podría considerarse una ciencia social, en tanto ya cuenta con suficientes condiciones de validación y justificación de los conocimientos desterrando el carácter artesanal con el que se desarrolló durante siglos:

> El programa que podría ser compatible con la afirmación que la propia didáctica puede constituirse en una disciplina científica, contraponiéndose, sin embargo, a la perspectiva positivista del conductismo, que la interpretaba como tecnología y no como ciencia, es el que podríamos llamar "programa científico de una didáctica centrada en los significados". Entendida de acuerdo con ese programa de trabajo, se podría definir a la didáctica, al menos potencialmente, como una ciencia social, estructurada en torno a algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y de acción: la enseñanza como proceso mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimientos con significado (págs. 35-36).

En este marco, Camilloni entiende que la teoría didáctica es una teoría de encrucijada en la que confluyen diferentes aportes que, aunque se consideren imprescindibles, deben ser leídos desde el objeto de la didáctica, esto es la enseñanza, a fin de que la disciplina conserve su propia identidad.

## II. Las dimensiones clásicas en los estudios actuales

La visión instrumental de la didáctica que tiene por objeto generar normativas para la tarea docente se consolidó como representativa del campo de la didáctica en el transcurso de varias décadas. En la Argentina, en los años de la dictadura militar se impidió, además, el desarrollo de enfoques críticos u otras líneas de reflexión pedagógica y didáctica de modo tal que

> [...] las pedagogías autoritarias y con ellas el modelo tecnológico con su pretensión de ubicuidad invadieron los espacios educativos y uniformizaron los ámbitos del planeamiento educativo, de las reformas curriculares, de la formación inicial y continua de docentes y aun los ámbitos más íntimos de las decisiones áulicas (Carbone, 1986, pág. 3).

Esta visión otorgaba respuestas a problemas específicos de la enseñanza.

La racionalidad técnica considera el espacio de las prácticas como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas en la medida en que se sustentan en conocimientos científicos. Subyace una epistemología de derivación positivista desde la cual, al decir de Cristina Davini (1995),

> [...] en lugar de la reflexión pedagógica y de la comprensión de la compleja trama de las relaciones entre los sujetos en contextos sociales específicos y diferenciados, se impuso la visión de procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas podrían ser controladas con un saber instrumental (pág. 103).

Desde la perspectiva instrumental, en la década de los '70, se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica,

tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. Estas dimensiones (con algunas variantes según los casos) constituyen para nosotros, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, la agenda clásica de la didáctica, que ha sido revisada desde una perspectiva fundamentalmente crítica. Sin embargo, en América latina, ya en la misma década, tanto en México como en Brasil estudiosos del campo de la didáctica desarrollaron análisis críticos en relación con la racionalidad técnica como perspectiva didáctica, tales como Ángel Díaz Barriga o Dermeval Saviani; lamentablemente, estos estudios tuvieron escasa difusión en nuestro país.

Tanto en los '80, como en lo que va de la década de 1990, el campo de la didáctica como teoría acerca de la enseñanza nos muestra una serie de desarrollos teóricos que implican la recuperación en el debate, por una parte, del origen de estas propuestas de carácter instrumentalista en una perspectiva histórico-interpretativa; por otra, del reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis. Finalmente, esta reconceptualización del campo de la didáctica fue favorecida por nuevos desarrollos teóricos. Entre otras producciones, podemos citar las efectuadas por Michael Apple, Basil Bernstein, Wilfred Carr, Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, José Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Stephen Kemmis, Ángel Pérez Gómez y Thomas Popkewitz, quienes realizaron diversos estudios en este campo. Analizaron el currículum, elaboraron trabajos en los que plantearon la importancia del análisis del currículum oculto y luego del nulo, reconociendo el método imbricado en el contenido y las relaciones entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento.

Por ejemplo, Gimeno Sacristán revisó, en su *Pedagogía por objetivos: una obsesión por la eficiencia*, las concepciones pedagógicas y didácticas que restringieron todo su accionar a la formulación de objetivos y a su cumplimiento, como expresión de una enseñanza eficiente y eficaz en el proceso de aprendizaje.

El cambio que propusieron los diferentes estudiosos no tuvo como objetivo el reemplazo de unos constructos por otros o, simplemente, la actualización de las categorías clásicas, aun cuando reconozcamos el valor de esos trabajos en este sentido. Más importante ha sido que las miradas que construyeron

impactaron en el campo de la didáctica y plantearon la necesidad de recuperar la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas. También favorecieron la incorporación de otros estudios derivados de la sociología, la lingüística y la psicología.

El propósito de este capítulo consiste en reconsiderar un núcleo de cuestiones y problemas acerca de la enseñanza, generado a partir de nuestra reflexión sobre los trabajos recientes de los estudiosos que irrumpieron en los problemas de la enseñanza desconstruyendo la racionalidad técnica imperante en las décadas anteriores. Entendemos que ello posibilitará nuevas miradas en el campo de la didáctica. Abordaremos, desde una perspectiva histórica, el análisis de dos dimensiones que dieron cuenta de la teoría acerca de la enseñanza hasta su revisión actual: contenido y método. Hemos elegido estas dimensiones porque creemos que, aun cuando fueron consideradas de diferente manera, han acompañado a la didáctica a lo largo de todo su camino. Por último, consideramos necesario su abordaje por su centralidad en la comprensión acerca de la enseñanza y porque, tanto los especialistas como los docentes, configuran sus ideas y prácticas, en gran medida, en torno a estos temas.

*a) El contenido*

En una publicación reciente, Ángel Díaz Barriga (1994) sostiene que la organización de lo que se enseña ha sido clave en el debate didáctico. El contenido, tema clásico en la estructuración del pensamiento didáctico, fue objeto de análisis desde la perspectiva del orden en la enseñanza, ya en el pensamiento de Comenio. Dicho orden, que se planteó tradicionalmente en relación con la progresión y la secuencia, da cuenta de los criterios con los que se organizó el tratamiento del contenido. Tanto en la tradición clásica como en los trabajos acerca del currículum de la década de 1950 de Hilda Taba, se proponen secuencias que se organizan a partir de criterios tales como de simple a complejo, de cercano a lejano, de fácil a difícil, etcétera. Estos criterios han sido ampliamente revisados por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1992), quienes explican las dificultades de las com-

prensiones históricas y ciertos reduccionismos curriculares que estaban implícitos en las primeras ideas del orden en la enseñanza. Pensar, por ejemplo, que para enseñar historia se debe partir de lo simple para concluir en lo complejo implica no conocer las características de la comprensión histórica, de los fenómenos, que no puede sostener este principio. Alicia W. de Camilloni también desarrolló una serie de propuestas críticas a estos criterios, en especial la relación entre cercano y lejano, reconociendo que las tradicionales ideas respecto de lo cercano como familiar y conocido han conducido a apreciaciones estereotipadas respecto del conocimiento, en tanto los medios de comunicación masiva han favorecido que aquello a lo que se le da carácter de lejano es, en muchos casos, más cercano que lo que se concibe como tal. En este mismo sentido, podemos reconocer estas preocupaciones en trabajos pioneros como los de John Dewey (1989) quien sostiene, ya en 1911, que la familiaridad respecto del objeto de estudio produce desprecio y desinterés:

> A menudo, los maestros a quienes se ha aconsejado que eviten temas extraños a la experiencia de los alumnos se sorprenden al descubrir que éstos son estimulados cuando se introduce algo que está fuera de su comprensión, mientras que en la consideración de lo familiar permanecen apáticos. En geografía, el niño de la llanura se muestra enormemente desinteresado respecto de los encantos intelectuales de su medio local, pero fascinado por todo lo relativo a las montañas o el mar. Los maestros que han luchado casi en vano para lograr de los alumnos redacciones que describieran detalladamente cosas con las que estaban familiarizados han comprobado que, sin embargo, a esos mismos alumnos les encantaba escribir sobre temas muy elevados o imaginarios [...] Lo más remoto suministra el estímulo y la motivación; lo más cercano, el método y los recursos disponibles. Este principio puede enunciarse también de esta forma: el mejor pensamiento tiene lugar cuando lo fácil y lo difícil están debidamente proporcionados (págs. 241-242).

Otros trabajos que analizaban problemas o cuestiones referidas al contenido se enmarcaron en el estudio del currículum. Los estudios que se realizaron a lo largo de esos años analizaron aspectos del currículum vinculados al campo de la psicología y

la sociología. Así como el orden constituyó una categoría privilegiada de análisis de los contenidos en los estudios clásicos, su selección parece ser la categoría fundamental de los estudios enmarcados en la sociología curricular.

Tanto con respecto a las propuestas que ponen énfasis en la selección como en las que se preocupan por el orden, cabe aclarar que se consideran contenidos los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidos por los distintos campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento. Sin embargo, en relación con la selección, los estudios actuales vinculados al tema indican que muchas veces se ha realizado validando criterios de vieja data relacionados más con la existencia de textos y manuales de determinadas líneas editoriales que con diseños curriculares. En algunas oportunidades, incluso, las nuevas propuestas no son más que alternativas de respuestas a las viejas. Lamentablemente, carecemos de análisis puntuales respecto del origen de estas selecciones a través de los tiempos y de cuál ha sido la posición que las fundamentó y subyace en cada una ellas. Lo que sí parece más probable es que si preguntásemos a los científicos y los investigadores qué conocimientos seleccionarían con el objeto de ser enseñados, nos remitirían a otros diferentes de los propuestos por los profesionales que los confeccionan. La cuestión reside, posiblemente, en que muchos de estos investigadores nunca se han enfrentado con el problema de enseñar los resultados de sus trabajos, dado que sus comunicaciones se dirigen en general a la comunidad académica de su campo de producción y, por lo tanto, no tienen que preocuparse por los problemas de la comprensividad. Otro problema deviene de reconocer que son investigadores y comunidades científicas los que, en cada momento, validan problemas y conceptos que tienen el mismo carácter provisional de las construcciones científicas que los contienen. Esos procesos de validación muchas veces reifican en el currículum los conceptos y se pierde el carácter provisional.

Por otra parte, aun cuando la selección de contenidos se realice a partir de la identificación de conocimientos científicos centrales de un campo disciplinar, éstos sufren un proceso de traducción al ser convertidos en contenidos del currículum. Partiendo del

supuesto de que se enseña lo que se cree que se aprende, no se reconoce que las transformaciones adaptativas de los conceptos científicos generan la creación de otros conceptos validados desde el lugar de la autoridad y no sostenidos desde el marco de las estructuras disciplinares de las que forman parte. La preocupación por recuperar lo cotidiano desde una caracterización superficial de esta compleja dimensión produce permanentes sustituciones propuestas por el sentido común en las cuestiones que exigen tratamientos conceptuales complejos.

Seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos o las intuiciones que subyacen al tema en cuestión. Por lo tanto, los diseños curriculares se deberían confeccionar con la participación en equipo de las comunidades de científicos en el campo, para que sus voces actualizadas y polémicas ofrecieran un marco adecuado para la participación, por un lado, de didactas preocupados por los problemas de la enseñanza del campo y, por otro, de docentes con experiencia en la enseñanza, cuyas reflexiones remitieran a los problemas prácticos que genera la comprensión de la enseñanza y la enseñanza para la comprensión. Diferenciamos, de esta manera, en primer término, el saber erudito; luego, aquello que reconocemos como el saber que se seleccionó para enseñar y, finalmente, el saber que se enseña. Señalamos así tres niveles de saberes claramente diferenciados que pueden reconstruirse históricamente y dar cuenta de los desarrollos del conocimiento científico, de los recortes que se realizaron a través de los tiempos y sus relaciones y distancias con cada uno de los saberes, de los procesos de formación docente y sus relaciones con el pensamiento de los docentes. El reconocimiento de que lo que no se enseña forma parte también de las decisiones en el terreno de la selección curricular. Los recortes no deberían ser expresión de la ignorancia sino del marco teórico-ideológico de quien realizó la selección o de la comunidad que así lo aceptó.

La problemática que implican los recortes particulares que se

generan nos permite diferenciar, por un lado, la disciplina y, por otro, los inventarios diseñados para la enseñanza; dichos inventarios, en la medida en que constituyen organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificatorio, han contribuido enormemente en la división de las disciplinas en asignaturas. Recuperar la disciplina implica, entonces, recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Implica, también, reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se requiere identificar los temas que se investigan en el campo, los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio.

En las reflexiones acerca del campo del currículum, campo en el que hoy se inscribe el contenido, nos hemos preguntado en numerosas oportunidades, sin entrar en el debate de la demarcación en campos disciplinares, ¿por qué no se enseñan algunos de ellos, tales como la sociología o la antropología en la escuela? ¿Cuáles son los conceptos científicos que se enseñan a los alumnos del nivel inicial? ¿Cómo es la formación en ciencias de las profesoras de ese nivel? A partir de estos y otros interrogantes nos hemos propuesto reflexionar una vez más acerca de los criterios que se han tomado y se toman respecto de la selección curricular. Los numerosos estudios realizados durante los últimos años en torno al currículum nos han permitido revisar las concepciones desde las que se lo diseñó y las implicancias que estos desarrollos tuvieron en el campo de la didáctica.

De especial interés resultan las ideas y los cuestionamientos planteados por Stenhouse (1984), que concibe el desarrollo del currículum como un problema práctico que genera orientaciones para las actividades en el aula. El currículum implica abordar los contenidos desde un enfoque que explica tanto el diseño de las tareas como la comprensión de la acción misma, logrando vincular la práctica a la teoría y la investigación a la acción del profesor. La intención y la realidad se integran en estas propuestas, donde el currículum proporciona una base para planear los contenidos, estudiarlos empíricamente y reconocer sus justificaciones en sus distintos niveles. Stenhouse reivindica también el carácter espontáneo de la secuencia de la clase, en contra de una

visión administrativa que adoptaba el currículum como documento posibilitador del control. En el marco de una clase, el trabajo con lo emergente favorece la comprensión auténtica, que guarda significado tanto para los alumnos como para los profesores.

A partir de la publicación del libro de Bobbit, *The curriculum*, en 1918, podemos identificar el surgimiento de una corriente teórica hoy denominada "tradicionalista", que inscribió este campo en la administración del sistema y de las escuelas. Ralph Tyler e Hilda Taba propusieron principios o pasos de la elaboración del currículum, que marcaron el acriticismo del campo y negaron sus posibilidades de comprender e interpretar el hecho educativo.

También podemos reconocer, posteriormente, la aparición de otra corriente denominada "conceptual-empirista", que puso el énfasis en las disciplinas y sus estructuras. En relación con los criterios administrativos con que se elaboraba la selección curricular con anterioridad, esta corriente, desarrollada en la década del '60, implicó un avance importante. Bruner, Schwab, Huebner, Phenix, entre otros, generaron propuestas para mejorar el sistema educativo y propusieron retornar a los fundamentos de la educación. Esto implicaba, para estos autores en el momento de su producción, el retorno a la estructura de las disciplinas. Sin embargo, en estos casos también se obvió la reflexión sobre la producción social del conocimiento y los condicionantes históricos en las oportunidades para el aprendizaje. Pensar el currículum desde la perspectiva de la estructura disciplinar presupone un conocimiento objetivo y explicativo y no valorativo, válido, coherente y completo desde el punto de vista lógico (Cherryholmes, 1987, págs. 31 a 60).

El tercer movimiento teórico importante respecto de este tema que ha tenido su desarrollo en las dos últimas décadas y que cuenta hoy con numerosos trabajos, se denomina "reconceptualista". Michael Apple, Basil Bernstein, Barry MacDonald, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba y Susana Barco, entre otros, escribieron numerosos trabajos en los que analizan las racionalidades técnicas de los desarrollos curriculares anteriores y su significación histórica. También generaron nuevos constructos para el

campo del currículo, llevaron a cabo investigaciones y/o elaboraron nuevos diseños curriculares, según los casos, desde esta perspectiva.

Otros investigadores del campo han intentado elaborar propuestas alternativas, como Elliot Eisner (1992), quien propone una nueva clasificación en la que diferencia a los teóricos que desde la teoría crítica analizaron el currículum, de los reconceptualistas por su posibilidad de generar diseños y proyectos. También brinda el ejemplo de un programa que comparte presupuestos teóricos de la teoría crítica, pero que a la vez, de manera constructiva, genera una propuesta de acción. Se refiere en ese sentido a Lawrence Stenhouse y sus propuestas curriculares desarrolladas en Gran Bretaña en 1970. Elliot Eisner incorpora otra categorización: la del pluralismo cognitivo, que ofrece una nueva síntesis teórica con implicancias en las prácticas evaluativas y en los diseños de investigación. Se apoya en una visión pluralista de la inteligencia y del conocimiento e incorpora fuertes derivaciones de la psicología cognitiva.

Por nuestra parte, consideramos que es posible y necesario realizar otras síntesis teóricas que den cuenta de la complejidad del tema, incluso incorporando alguna de las propuestas de los tradicionalistas y, especialmente, de los conceptual-empiristas. Los trabajos actuales de Jerome Bruner (1988b, 1991), en sus dos últimos libros, por ejemplo, generan particulares entrecruzamientos de profundo valor.

La enseñanza de las disciplinas, a nuestro entender, debe implicar el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son arbitrarios, convencionales, susceptibles de ser redefinidos constantemente y transformados según los niveles de enseñanza. Por otra parte, entendemos que las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de los profesores y los alumnos, y no son fines en sí mismas. El carácter provisional de los conocimientos disciplinares condiciona, asimismo, las prácticas de la enseñanza, inscritas en ese rasgo sustancial de las disciplinas; y estimula a docentes y alumnos a generar interrogantes. La organización del sistema educativo en disciplinas transformó el currículum en una distribución clasificadora de conocimientos sacralizados, contradictoria con los

desarrollos actuales de la ciencia y la técnica. Por otra parte, condujo a asignar arbitrariamente distintos valores a los campos de conocimiento, estableciendo jerarquías que se visualizan con facilidad al observar las distintas cargas horarias que se les adjudican a las asignaturas.

El análisis del valor de las experiencias en el aprendizaje y las diferentes interpretaciones teóricas respecto de los problemas del aprender, por una parte, y los desarrollos interdisciplinarios y la necesidad de incluir contenidos que se encuentran en los bordes de las disciplinas, por otra, han generado propuestas a favor de currículos integrados, globalizados o armados a través de tópicos o temas generativos y no estructurados desde la clásica división por asignaturas o disciplinas. Basil Bernstein (1988) distingue dos tipos de currículum en relación con los límites entre los contenidos. En el caso en que dichos contenidos están claramente delimitados y aislados, reconoce el "currículum tipo colección"; en cambio, si ellos mantienen entre sí una relación abierta, propone la denominación "currículum integrado", reconociendo que puede haber distintos grados y tipos de integración. Esta clasificación refiere fundamentalmente a las relaciones entre los contenidos y reconoce, además, clasificaciones más fuertes o más débiles según los límites que se establezcan.

No obstante, cabe destacar que las propuestas de integración no surgieron en la actualidad. La creación de los centros de interés, como modalidad de integración curricular, fue propuesta ya por Ovide Decroly, pedagogo belga que vivió entre 1871 y 1932. Sobre la base de los intereses y las necesidades de los niños, proponía ideas-eje organizadoras del currículum. También a principios de siglo, William Kilpatrick elaboró un currículum integrado que denominó "método de proyectos", con el que intentó generar una propuesta de desarrollo curricular que planteara temas y problemas de la vida cotidiana y diera cuenta de cómo se resuelven desde las disciplinas, generando nuevas unidades e integraciones. En la década del '60, en Inglaterra, Lawrence Stenhouse dirigió un proyecto de innovación curricular que implementó en treinta y seis escuelas, denominado "Humanities Curriculum Project", dirigido a estudiantes de la escuela media y en relación con las ciencias humanas. La selección de

contenidos, en este caso, involucró temas relacionados con los intereses de los jóvenes y socialmente relevantes respecto a cuestiones en controversia desde diferentes puntos de vista: político, social, moral. Se prestó especial atención a la creación de materiales didácticos elaborados por un órgano central desde la perspectiva de currículum abierto. Este proyecto curricular incluyó también un sistema de perfeccionamiento docente. En las décadas del '60 y '70, Jerome Bruner (1988a) dirigió, en Estados Unidos, el proyecto curricular "Macos" que luego se implementó en Australia, Canadá, Holanda, Inglaterra y Suecia, entre otros países. Éste es un proyecto que se pudo llevar adelante en los diferentes niveles del sistema, centrado en el estudio del hombre y diseñado desde la perspectiva de un currículum en espiral. Se crearon materiales didácticos, tal como en el caso anterior, y se recomendó utilizar materiales no ortodoxos, por ejemplo, películas, como una de las principales fuentes de información. Se propuso una gran cantidad de actividades y se desarrollaron seminarios y congresos para debatir acerca del proyecto. Es interesante destacar que tanto para el diseño como para la implementación del proyecto se contó con personal dedicado ampliamente a tal fin y con un presupuesto acorde con las necesidades que demandaban todas las etapas de experimentación.

En los debates actuales ha aparecido una nueva dimensión de abordaje de la problemática, los tópicos generativos que, como manera de estructurar un currículum rompiendo los límites de las disciplinas, permiten integrar los ejes centrales al establecer a su vez nuevas relaciones que posibilitan, a los maestros que los diseñan, establecer nexos o conexiones según sus conocimientos y los aspectos más significativos y relevantes para los alumnos.

Las referencias a la disciplina que hemos realizado anteriormente se encuentran avaladas por nuestra convicción de que ella es, sin duda, la forma clásica de organización de los contenidos dominantes en la actualidad.

> El conocimiento disciplinar es usualmente considerado y referido a un conjunto de estructuras abstractas y a leyes intrínsecas que permiten particulares clasificaciones de conceptos, problemas, datos y procedimientos de verificación conforme a modelos de coherencia asumidos. Mediante esta vía se van constituyendo, en la

mayoría de los casos, las diversas disciplinas, con nombres concretos que pretenden representar las diferentes parcelas de la experiencia y el conocimiento humano. Las disciplinas son, por tanto, uno de los marcos dentro de los que se organiza, se ejercita, se crea y se transforma el pensamiento, la percepción de la realidad y la acción humana, utilizando para ello lenguajes y métodos específicos. Éstas simbolizan las principales maneras de análisis e intervención en la realidad (Torres Jurjo, 1994, págs. 104-105).

En el análisis de la disciplina, diferenciamos la estructura sustancial de la sintáctica, entendiendo que la sustancial abarca las ideas o las concepciones fundamentales –que suelen ser las constituyentes del currículo–, mientras que la sintáctica –que, por lo general, es ignorada o reducida al método propio de la disciplina en cuestión– es la que, enmarcada en cada campo disciplinar, constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de sus datos. La diferenciación de las estructuras de las disciplinas y el reconocimiento de la importancia de la enseñanza de ambas estructuras permitiría construir puentes entre ellas, reconocer sus fuerzas y limitaciones y enseñar sus modos de construcción. Revalorizaría la enseñanza del modo de pensamiento de las disciplinas (Schwab, 1973).

Otra de las cuestiones que nos interesa analizar en este punto de nuestro estudio es la diferenciación que debe establecerse entre los conocimientos disciplinares y los protodisciplinares, esto es aquellos que son previos a la enseñanza de las disciplinas. Ellos constituyen formas parcializadas del saber de un campo que permiten en la edad infantil su comprensión, su tratamiento y, por lo tanto, su transposición por los medios de comunicación. Esto no significa que la protodisciplina sea el lugar de la banalización, la superficialidad o el conocimiento erróneo. Por el contrario, consiste en la superación de las concepciones intuitivas y constituye una manera particular de iniciar los tratamientos disciplinares. Se enseña protodisciplina en la escuela primaria y son tratamientos proto-disciplinares las propuestas de divulgación científica hechas por los mismos científicos cuando pretenden encontrar formas que permitan la comprensión de determinados temas para públicos heterogéneos sin poner en juego

las estructuras sintácticas de las disciplinas. Podríamos sostener que en la enseñanza superior los tratamientos son disciplinares y que sólo se justifican desarrollos protodisciplinares desde una perspectiva didáctica para ofrecer vínculos y relaciones con otros campos, instalar preocupaciones o debates.

Un profundo estudio comparativo de la enseñanza de las disciplinas en la escuela básica y la enseñanza media nos permite distinguir, entre aquéllas, diferencias que la enseñanza no percibe. Así, por ejemplo, la distinción entre la economía como disciplina teórica y la investigación de mercado, como aplicada; el reconocimiento de la jurisprudencia como un conocimiento práctico, al igual que la ética, la política o la educación. La escuela trata a todas ellas como disciplinas teóricas con capacidad de generar abstracciones, sin reconocer, además, que lo que enseña, muchas veces, es protodisciplina (Gardner y Boix Mansilla, 1994).

En estrecha relación con esta problemática, otra de nuestras preocupaciones ha sido generar, a partir de reconocer que los estudiantes difieren en la manera de acceder al conocimiento en términos de intereses y estilos, puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso del conocimiento. Howard Gardner (1993) señala que podemos pensar en el conocimiento de un tema como en el de una habitación en la que se puede entrar por diferentes puertas. Sus investigaciones sugieren que cualquier materia rica, cualquier concepto importante para ser enseñado puede encontrar por lo menos cinco maneras de entradas diferentes: narrativa, lógico-cuantitativa, fundacional, estética y experiencial. Estas formas implicarían aproximarse a los conceptos desde la historia del concepto en cuestión, invocando consideraciones numéricas o procesos de razonamiento deductivo, examinando facetas filosóficas y epistemológicas del concepto, poniendo énfasis en aspectos sensoriales y apreciaciones personales, o relacionando directamente con aspectos prácticos o de aplicación. Esta clasificación no impide reconocer que muchas veces las puertas de entrada se superpongan o se ensanchen según nuestros estilos y comprensiones. Los estudiantes varían, según Gardner, en el sentido de qué puerta eligen, según les resulte más apropiada para entrar, y qué ruta es más cómoda para seguir una vez que ganaron el acceso a la habitación. Un docente habilidoso es

una persona que puede abrir un número importante de diferentes entradas al mismo concepto. Dado que cada individuo tiene también un área de fortaleza, es conveniente reconocerla en el docente y en los alumnos, no para actuar en consecuencia, sino para reconocer riquezas de enfoques, entender incomprensiones y tratar de construir puentes entre estilos y posibilidades. El análisis que realiza Gardner no implica necesariamente una inscripción del contenido en términos que lo limitan a lo disciplinar. Él se refiere, en estos casos, al conocimiento.

Entendemos, entonces, que referirse al contenido, superando el debate respecto de su integración en disciplinas o desde la perspectiva de un currículum integrado o globalizado, implica adentrarse en la problemática del conocimiento, su construcción social y la adquisición, la construcción o la apropiación, según la concepción de aprendizaje en que inscribamos la enseñanza.

Thomas Popkewitz (1995, pág. 194) en este sentido plantea la pérdida de la epistemología social en las materias escolares. Se considera el contenido escolar como fijo y, por lo tanto, los problemas de comprensión como fenómenos estrictamente individuales y atribuibles al alumno en la mayoría de los casos, o al tipo de explicación o actividad que genera el docente. Tal como lo señala Popkewitz, establecer las relaciones entre el saber y las instituciones en los distintos marcos históricos permitiría comprender e interpretar las prácticas educativas en el marco de las prácticas sociales y no como fenómenos individuales.

Otros estudios en relación con el conocimiento lo identifican en el marco amplio de la cultura, que lo reconoce como un continuo en el mundo cultural expresado no sólo por el construido en las investigaciones sino por el que se expresa en los libros, las revistas, las expresiones de los medios masivos de comunicación. La adquisición del conocimiento admite su naturaleza cultural en tanto se manifiesta en lo que sabemos, pero también en los libros que poseemos y los subrayados que realizamos, las preguntas que nos formulamos, los amigos o las fuentes a quienes consultamos, etcétera. En el primer caso, estamos identificando la cognición como situada y, en el segundo, la naturaleza cultural de la adquisición de la cognición como distribuida, temas que estudiaremos en las nuevas dimensiones de la didáctica.

Al elegir los contenidos para la enseñanza se deberán diseñar situaciones y herramientas que contemplen esta naturaleza situada y distribuida, de tal manera que provea oportunidades para cultivar residuos cognitivos deseables y no limitados. El residuo cognitivo se definiría por lo que se retiene o por lo nuevo aprendido, después de una experiencia (Salomon y otros, 1992, págs. 6-22). Desde esta perspectiva de análisis, la mente humana se desarrolla en situaciones sociales en tanto el recuerdo se genera a través de la actividad. Se estudian, así, las comunidades de práctica donde se construye o adquiere el conocimiento. Cabe aclarar que, según estos especialistas, las teorías del conocimiento situado y distribuido no constituyen una teoría de la mente o de la cultura sino un marco interpretativo para la problemática del conocimiento.

Otro tipo de interrogantes surge al revisar una abundante literatura didáctica que destaca, de manera reiterada, la necesidad de generar en el alumno un proceso reflexivo y crítico a partir de las propuestas de enseñanza. Entendemos que importa tratar de reconstruir la idea de este tipo de pensamiento, tanto en el docente como en el alumno, con el objeto de darle contenido a esta afirmación en el marco de las nuevas dimensiones de análisis del campo de la didáctica que retomaremos en el capítulo 4.

*b) El método*

En el capítulo XVII de la *Didactica Magna* de Comenio, dedicado a demostrar con cuánta facilidad deberían desarrollarse los procesos de enseñar y aprender, se prescriben sencillos criterios que los maestros deben tener en cuenta a fin de instruir a la juventud: se debe comenzar temprano, proceder de lo general a lo particular, partir de lo más fácil para llegar a lo más difícil, apelando siempre a un único método. En el capítulo XVIII Comenio ofrece algunos consejos a quienes enseñan para la obtención de aprendizajes sólidos, expresando en el fundamento VII:

Dispónganse los estudios de tal manera que los posteriores

tengan su fundamento en los que preceden y éstos se afirmen y corroboren en los que van después.

Al referirse al método de enseñanza de las ciencias en particular, en el capítulo XX expresa que

> [...] debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible [...] Puede también, si en alguna ocasión falla el natural, emplearse modelos o representaciones. Esto es modelos o imágenes hechos para la enseñanza, como es práctica constante en los botánicos [...] Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola.

En el capítulo XXI, en el que expresa el método de las artes escribe:

> Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo [...] La enseñanza completa de un arte abarca la síntesis y el análisis.

Releyendo y reflexionando sobre los principios enunciados en la *Didactica Magna*, algunos de los cuales hemos querido reseñar en esta oportunidad, surge el interrogante acerca de cuántos ensayos e investigaciones didácticas –nuevas y viejas– pueden reconocer en sus supuestos originales o primeras hipótesis las mismas preocupaciones que los preceptos de Comenio. En sus palabras podemos advertir una percepción profunda de los problemas del enseñar y el aprender, que incluye los debates acerca de la inmadurez o madurez en la enseñanza, los criterios que le dan sentido al orden, la importancia de atender a todos los sentidos del aprendiz, las múltiples puertas de entrada que pueden favorecer la comprensión de los temas nuevos, sus diferentes formas de representación, los vínculos entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento y el estudio de los procesos derivados de la lógica en el pensar. Comenio se refiere claramente al método, pero su propuesta va más allá de postular enunciados sobre el mejor modo de enseñar: el pensamiento comeniano llevaba implícita en el método una referencia moral.

Si rastreamos las propuestas didácticas generadas desde el

inicio de este siglo hasta hoy, encontraremos que las respuestas al cómo enseñar han sido –y continúan siendo en gran medida– respuestas que han obviado el sentido y los fines desde los que Comenio instalaba el análisis del método. Con esto queremos señalar que el tratamiento del tema en este siglo se instaló en la comunidad educativa desde una perspectiva instrumental. Para Díaz Barriga (1984), el enfoque instrumental de los problemas metodológicos se define como

> [...] aquella manera de abordar las características de la enseñanza como un conjunto de pasos técnicos que norman, en una relación abstracta, el proceder del maestro en la realización de su labor.

Sin embargo, tanto en el pensamiento comeniano como en el más puro instrumentalismo, subyace la preocupación por encontrar una respuesta orientadora para el acto de enseñar.

> La orientación está vigente en el pensamiento comeniano, y se repite, en cada una de las búsquedas actuales, la búsqueda de un orden como criterio de enseñanza y, por tanto, como elemento unificador de lo metodológico. El orden por el que cada cosa ocupa su lugar en la naturaleza es uno de los principios didácticos de Comenio. Es la síntesis de su metodología. En la búsqueda de ese orden, Comenio afirmaba: "Sólo hay un método natural para todas las ciencias, la variación o diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña". La búsqueda de este orden ha creado tanta ansiedad que desde las diferentes concepciones se desea encontrarlo; el sueño anhelado de la didáctica es encontrar el modelo desde el cual el docente resuelva todo problema de enseñanza, descuidando el debate que se pueda hacer en relación con los alumnos, el docente, los problemas que se derivan de la especificidad de lo que se va a enseñar (la estructura de la disciplina). La obsesión por el orden impide reconocer una creatividad metodológica, desde lo que no se puede prescribir (págs. 83 y 94).

El análisis del enfoque instrumentalista obliga a considerar previamente la distinción entre método y técnicas. Si el método se refiere a principios generales y directivos que se presentan como válidos en relación con la obtención de determinados fines,

las técnicas, entendidas como medios o procedimientos adaptados a determinados momentos del enseñar, constituyen las estrategias metodológicas y se refieren a tiempos, espacios, modos y materiales. Esta distinción es necesaria, pues la primera observación que deseamos realizar respecto del pensamiento instrumental es que éste separó el análisis de las estrategias metodológicas del estudio del método y, por lo tanto, lo vació de todas las significaciones, tanto en relación con el contenido como con los fines que estaban explicitados en los primeros estudios acerca del método. Esto no significa que medios, materiales o modos sólo puedan ser analizados como instrumentos, sino que así fueron tratados en el pensamiento instrumentalista, porque se los enajenó del análisis de la enseñanza.

A lo largo del tiempo, diferentes funciones fueron asignadas a las técnicas o los medios. El estudio de la evolución de estas funciones nos lleva a reconocer una primera idea que permaneció básicamente inalterada a lo largo de los años: trabajar con los medios contribuye a despertar la atención y a mantener el interés del alumno. Esta concepción, si bien fue cambiando en relación con el medio considerado más idóneo para ejercer la función motivadora, ha permanecido sin modificaciones respecto de sus principios teóricos. De esta manera, las modestas láminas que recreaban las clases, los audios, los vídeos y, finalmente, los programas de computación, que fueron empleados según las posibilidades de las instituciones educativas en relación con sus infraestructuras, con los intereses de los docentes o las ofertas de capacitación a las que accedieron o acceden, siempre se rodearon de un halo que garantizaba un enfoque moderno para el tratamiento del contenido. Enfoque que, además, daba cuenta de la actualización o la capacitación de los docentes en los modelos de supervisión. La idea que ha prevalecido hasta la actualidad es que un enfoque actualizado sólo es tal si se incluye el uso de medios, y que esto, además, garantiza la atención y el interés de los alumnos. Estas ideas constituyen propuestas clásicas respecto del papel de la motivación asociada a los medios.

La referencia al valor de la motivación para generar, motorizar o facilitar el aprendizaje aparece ya entre las preocupaciones de la agenda clásica de la didáctica. Hilda Taba, en su obra *Elabo-*

*ración del currículum*, cita a un especialista de las teorías acerca del aprendizaje, Ernest Hilgard, quien a partir de rastrear catorce puntos de coincidencia entre las diferentes teorías de aprendizaje, advierte que cuatro de ellos se refieren a la importancia de la motivación en el aprendizaje. La idea que subyace es que la facilitación del aprendizaje que provoca la motivación permite al estudiante obtener éxito e incrementa, en consecuencia, su motivación. Los estudiosos del tema diferencian motivaciones e incentivos, atribuyendo a estos últimos externalidad en relación con el aprendizaje. Para Albert Bandura –un estudioso de la conducta humana preocupado por indagar acerca de los efectos de las acciones humanas–, en la vida diaria los actos generan efectos mixtos, abundan las irrelevancias y las relaciones entre acciones y resultados implican un entramado en el que es difícil distinguir con certeza atribuciones causales.

Estas preocupaciones son comunes a la mayoría de las teorías interpretativas del aprendizaje, las cuales sostienen que el resultado de las acciones es determinante porque están influidas por los efectos que producen: expectativas sobre los efectos más probables, falsas creencias o creencias erróneas que generan conductas moldeando la realidad, en algunos casos, en la misma dirección de las falsas creencias. La pregunta que nos hacemos es cómo se originan estas creencias que, en tantos casos, son comunes a una gran cantidad de personas. Quizá para ello tengamos que recordar el problema señalado por Comenio al iniciar este capítulo y reeditado también por Jerome Bruner, psicólogo cognitivo, quien señala como crucial y explicativo de muchos fracasos escolares el aburrimiento, las prácticas rutinarias, el escaso valor de las resoluciones de los problemas, más allá del éxito escolar. Los reiterados cuestionamientos de los alumnos cuando plantean "¿Para qué estudiamos esto?" encierran a menudo mucho más que una pregunta para recuperar el sentido de la enseñanza en términos de transferencia y aplicación; esto es, en términos de la valorización del contenido dentro de la disciplina y entre ellas. Revelan, sobre todo, una velada crítica a las prácticas de enseñanza que carecen de significación y, por lo tanto, de atractivo para los alumnos.

Desde esta perspectiva, la utilización de un medio corta,

entonces, dado su carácter de novedoso, la rutina de la clase, y da cuenta de un docente preocupado por generar propuestas atractivas. Creemos que es probable que una primera introducción a la práctica de la enseñanza que incorpore el análisis de un vídeo, el trabajo con un programa de informática o la utilización de algún mensaje de los medios de comunicación masiva resulte interesante para los alumnos y las alumnas. Sin embargo, los estudios en el campo dan cuenta de que la reiteración de las propuestas genera la pérdida del interés basado solamente en la novedad, repitiéndose, entonces, la pregunta "¿Para qué estudiamos esto?". No se trata de espaciar las propuestas para que continúen siendo novedosas sino de recuperar el sentido pedagógico de cada una de ellas. Leandro Gleizer, comunicador social, en una reciente investigación (1995) agrega un elemento de interés en este análisis al señalar que los jóvenes adolescentes muchas veces plantean que una película atractiva en los cines carece de atractivo vista en el aula.

En síntesis, una primera aproximación al análisis de las prácticas nos permite reconocer que, desde el pensamiento práctico de los docentes, el valor del interés y la motivación de los alumnos para generar los procesos de la comprensión es un problema por todos ellos advertido. Frente a este problema algunas respuestas prácticas incorporaron la utilización de los medios, en propuestas que en realidad tuvieron que ver con ciertos mitos que se construyeron a su alrededor. Estos medios, impregnados de novedad y signados por la modernidad, en el mejor de los casos podían resolver momentáneamente el interés por el aprender, pero básicamente daban cuenta de la complejidad de los problemas del conocimiento y del claro reconocimiento de los docentes acerca de estos problemas y sus búsquedas para encontrar soluciones. Los docentes reconocieron como crucial en sus prácticas suscitar interés y se propusieron librar una batalla contra el aburrimiento, categoría de análisis poco reconocida en el campo de la didáctica. La tecnología creada para el aula y la utilización de diferentes medios en ella –creados para otra circunstancia pero reconstruidos en tanto se utilizaban en el aula–, fueron vistos más como un lugar de apuesta a la modernidad

que como parte de un análisis que rescataba trabajar con todos los sentidos, desconstruir imágenes, crear otras nuevas, acercarse de múltiples maneras al conocimiento, etcétera.

Otra de las creencias de los docentes respecto de la utilización de los medios consiste en concebir la tecnología asociada a la resolución de los problemas de comprensión. Aquello que se entendía mal o se entendía simplificada o pobremente podía ser enseñado ya no por el docente sino por un medio que resolviera estos problemas. Considerado desde esta perspectiva, este análisis parecería incluir el anterior –aquel según el cual la tecnología resolvía la falta de interés– en tanto se considera que el aburrimiento es la primera amenaza frente a los problemas de comprensión. Los docentes que, partiendo de esta propuesta, asignaron a los medios la función de solucionar dichos problemas, procedieron a identificar temas de distintos campos disciplinares y de los diferentes niveles de la enseñanza cuyo tratamiento sea susceptible de ser abordado a través de uno u otro medio. Esto dio lugar, en muchos casos, a una búsqueda de materiales en relación con diferentes contenidos, materiales que, seguramente, fueron pensados para otra institución o modalidad, o para ser utilizados en una suerte de situación indiferenciada. La concepción que subyace es que los diferentes temas de la enseñanza pueden ser enseñados desde propuestas invariables a los contextos educativos o a los diferentes grupos de alumnos. Se crea tecnología para la enseñanza y se planean o diseñan experiencias de enseñanza donde los docentes asumen el papel de "facilitadores". Esto implicó una suerte de intermediación en la que el papel fundamental en relación con la enseñanza lo desempeñaban los materiales creados para tal fin, en tanto que a los docentes sólo les correspondía ponerlos a disposición de los alumnos.

Desde las dos concepciones que planteamos –el medio para despertar, incrementar o sostener el interés por la utilización de tecnología en el aula, y el medio para resolver problemas de aprendizaje– se asigna a la tecnología un papel positivo, en algunos casos casi mítico, coincidente con un aura de modernidad. Sin embargo, éstas no son las únicas concepciones desarrolladas por los docentes respecto del papel que cumplen los medios en

la enseñanza. Desde una posición opuesta, muchos docentes sostienen que deben ser contemplados los efectos nocivos de la utilización de algunas tecnologías, en tanto su uso puede anular algunas capacidades que a la escuela le interesa sostener. Resultado de esta convicción fue la prohibición, por parte de muchos docentes, de la utilización de la máquina de calcular en el aula, dado que su uso eliminaría la capacidad mental de los niños para resolver cálculos aritméticos. Desde la misma concepción, pero desde una perspectiva más amplia, sugirieron a los padres que restringieran a los niños la cantidad de horas que permanecen frente al televisor, pues la exposición a ese medio incitaba a la violencia.

Concepciones positivas y negativas, alternadamente, se sucedieron para interpretar el papel que se le atribuyó a la tecnología. Nacidas alrededor de la década del '70 en el contexto del desarrollo de este campo, muchas de ellas permanecieron casi inalteradas en sus principios teóricos. Y así como grandes controversias se generaron en torno a la televisión educativa, hoy se plantean en relación con la informática aplicada a la educación, en tanto son el reflejo del criterio técnico-instrumental con el que se entendió la modernización del sistema educativo.

En el contexto de estas discusiones quisiéramos realizar algunas consideraciones críticas que permitan repensar el problema del método. La primera observación es que las estrategias que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas o de elaboración de instrumentos como resultados de conocimientos particulares, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se efectúa con el objeto de que los alumnos aprendan. Esto significa, por parte de los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprender. La utilización de los medios incluidos en las estrategias metodológicas constituye, en el caso de las prácticas universitarias, resoluciones personales que dan cuenta del pensamiento del docente en relación con la construcción del conocimiento, razón por la que entendemos que se deberían plantear como una necesaria dimensión de análisis.

La articulación de las estrategias entre sí y sus referencias al método dan lugar, en el tratamiento de los contenidos, a la construc-

ción metodológica que, al decir de Edelstein y Coria (1995), incluye los aportes de la tecnología educativa. Ambas señalan:

> El reconocimiento de las peculiaridades de cada campo de conocimiento y de las disciplinas en su interior conlleva la necesidad de asumir una postura frente al problema que adquiere su concreción en lo que se define como construcción metodológica. La expresión "construcción metodológica" implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de la enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. La adopción por el docente de una perspectiva axiológica incide en las formas de vinculación con el conocimiento cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica. Su elaboración con las prácticas, como en toda actividad de docencia, implica opciones diversas, relativas, según se ha señalado, y en primer término respecto a la estructuración de los contenidos disciplinares (págs. 68-69).

En varias oportunidades, y con el objeto de resignificar el debate sobre el método, hemos afirmado que la complejidad del contexto determina, entonces, que el docente, al tomar conciencia de sus rutinas, cree y elabore una propuesta de acción en cuyo transcurso pueda observar cómo una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o asunción de conocimientos, según el caso. Esta propuesta de acción, entendida como intervención, constituye la base de la construcción metodológica por parte del docente. Las actuaciones de los docentes se hallan condicionadas por su pensamiento, que no es el simple reflejo de la realidad independiente de él, sino su construcción a lo largo de la historia.

Las estrategias metodológicas por excelencia consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno, con el objeto de generar la construcción del conocimiento. Nos interesa al respecto señalar que el concepto de actividad ha sido desarrollado en su esencia en diferentes enfoques de la didáctica y con distintas denominaciones, tales como práctica, tarea o actividad.

Esta diversidad expresa orígenes e interpretaciones diferentes, y refleja la adscripción a marcos teóricos diversos. Ante lo diverso y polisémico de estos términos, hemos optado por el uso de la palabra "actividad", quizás en un intento de recuperar, resignificado, un término que tuvo origen en los clásicos didactas, frecuentemente olvidados, y que fue desvirtuado por numerosas propuestas tecnicistas.

En relación con la actividad, nuestra preocupación se sitúa en dos planos diferentes. Por un lado, en el análisis del diseño de la actividad, por parte del docente, como la expresión de su modo de pensamiento acerca de la disciplina. Por el otro, en el estudio de la actividad como la situación posibilitadora de los procesos constructivos, por parte del alumno. En el caso del docente, planear la actividad implica generar un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento que incluye el mismo desafío que el que se le planteará al alumno. Sólo en la medida en que el docente haga suya esta propuesta, que rechace la linealidad de los desarrollos teóricos y admita el conflicto cognitivo y la superación de las contradicciones, podrá plantearle al alumno una propuesta semejante.

Desde la perspectiva docente, otras dos cuestiones se entrelazan con estos planteos. En primer lugar, el análisis del poder en el momento de la ejecución de la actividad, poder que se visualiza en la definición de los tiempos, la delimitación de la actividad y su evaluación. Por otra parte, la profecía de autorrealización marca también un eje claro de resignificación a la hora de analizar las propuestas en términos de desafíos, posibilidades o irrealidades. En cuanto al segundo nivel de análisis –el trabajo del alumno–, un punto central de nuestra preocupación reside en superar reiterados reduccionismos frente a cuestiones como, por ejemplo, entender la actividad como la instancia de aplicación de la teoría o como la revisión o repaso que, simplemente, tienen por objeto el almacenamiento o la recuperación de la información.

Estos cuestionamientos están vinculados a una decisión metodológica, donde la práctica no constituye solamente la propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica, sino

que se libera de construir un esquematismo teórico-práctico para establecer una relación dialéctica que permita la construcción del conocimiento.

Una actividad de significativa relevancia es el análisis o la lectura de las actividades propuestas, desde la perspectiva de los procesos reflexivos implicados. La reflexión acerca del proceso cognitivo utilizado en la construcción del conocimiento, denominada "metacognición", consiste en otra actividad más, favorecedora de dicha construcción (Edelstein y Litwin, 1993).

Método, construcción metodológica, estrategias, actividades referidos a las respuestas que se brindan frente a la complejidad de la enseñanza, ya estaban implícitos en el pensamiento de los primeros didactas y han sido reconstruidos hoy desde la crítica al pensamiento instrumentalista.

Referirse al método implica recuperar su definición clásica como la manera ordenada y sistemática de enseñar. Referirse al método, desde su origen, es referir a un constructo de la filosofía. En el campo de la didáctica se refiere a la particular enseñanza de un contenido. Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido. A dicha construcción, que Gloria Edelstein denomina "construcción metodológica", estudiosos del campo de la psicología la inscriben en las estrategias de enseñanza y algunos la solapan con las estrategias de aprendizaje. En la década del '70 quedaron subsumidas en la categoría "tecnología educativa" desprendida del contenido. Recuperar el estudio de este constructo, en el ámbito de las prácticas universitarias, nos condujo a la construcción de las configuraciones didácticas.

Contenidos y método constituyen dos dimensiones clásicas e indisociables de la agenda de la didáctica para analizar el problema del conocimiento en las aulas. El estudio que hemos realizado a lo largo de este capítulo intenta la reconceptualización de estas dimensiones para distinguir sus presupuestos en las nuevas aproximaciones al campo de la didáctica en las prácticas universitarias.

## Capítulo 3

# LA INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

En el año 1991 iniciamos nuestro trabajo de investigación con el objeto de dar reconocimiento a un campo que parecía poco legitimado en la comunidad universitaria. Como lo señala Díaz Barriga (1991), el estudio de la didáctica

> suele aparecer vinculado a lo infantil, lo que no significa una expresión teórica sobre el niño, sino por el contrario, una suerte de conocimiento inicial y de poco rigor relacionado con la reconocida tendencia femenina de la profesión de enseñanza. Desde esta perspectiva, sería imposible pensar que en la educación superior se presentan problemas didácticos, porque en este nivel implícitamente sólo podrían existir problemas de índole científica y la didáctica pareciera no ser un saber social y científicamente legitimado (págs. 16-17).

Desde el comienzo nos preocuparon dos problemas estrechamente relacionados: por una parte, el reconocimiento de cuestiones didácticas en este nivel y, por otra, una búsqueda de reconceptualización de las cuestiones didácticas, ya que éramos totalmente conscientes de que la agenda clásica no favorecía la interpretación de las prácticas universitarias en el campo de las ciencias sociales.

La primera fase de nuestro trabajo consistió en un estudio sistemático de las últimas investigaciones en la enseñanza y de las producciones científicas sobre el tema. Para tal fin, organiza-

mos reuniones de análisis de los documentos y los debates periódicos respecto de los temas involucrados, con un grupo de investigadoras que participan en el programa que dirijo, "La psicología cognitiva y la didáctica", y que tiene asiento en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Esta tarea se transformó en una práctica permanente del equipo a lo largo de cuatro años.

Paralelamente al desarrollo de las tareas de formación y debate teórico, efectuamos una encuesta entre los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires con el objeto de identificar a docentes que –en su opinión– generaban buenas clases. Para integrar la muestra, los alumnos entrevistados debían reunir una serie de requisitos tales como haber cursado más de la mitad de la carrera y haber obtenido más de 6 puntos como promedio de sus calificaciones. Una vez identificados los docentes, se indagaron las causas de la elección, tratando de que dicha elección diera cuenta de clases que generaban comprensión. Se aceptaron, entonces, respuestas muy generales, referidas siempre al valor de la clase en relación con la comprensión y se descartaron aquellas que sólo estuvieran vinculadas a condiciones personales de los docentes o a afinidades políticas.

Cabe aclarar que los docentes, que como resultado de este proceso fueron considerados para obtener el material empírico de nuestra investigación, eran a su vez reconocidos por la comunidad académica como expertos en su campo de estudio. Para la investigación, esta etapa cumplió un solo propósito: identificar a los docentes que iban a integrar nuestro universo.

En el trabajo de campo buscamos entregar a cada profesor o profesora una copia del diseño de investigación. Facilitar el diseño a los docentes y poner a su disposición los informes parciales constituyó, para nosotros, una práctica fundamental, pues implicaba la transparencia de la propuesta de trabajo. Nuestra actitud hacia los colegas con quienes trabajamos fue siempre de profundo reconocimiento, no sólo por las horas que nos dedicaron sino por todas las implicancias que tiene el saberse observado en las clases. Durante los primeros tres años de investigación, se impusieron como tareas previas a la observa-

ción el estudio de los temas de la clase por observar y la lectura de la bibliografía correspondiente, y se mantuvieron entrevistas con el docente a fin de profundizar nuestro conocimiento respecto del tema de la clase. Todas estas acciones se emprendieron desde el supuesto de que no era posible identificar problemas o cuestiones didácticas si desconocíamos el contenido de la clase: para adentrarnos en los problemas de la enseñanza debíamos reconocer la complejidad del tema tratado.

Equipos de tres investigadores registraron de distinta manera las clases: se confeccionaron registros textuales, se asumió la responsabilidad de una audiograbación y se consignó el "clima de la clase", esto es, la participación de los alumnos, las disposiciones del docente (gestos, tonos de voz, etcétera), aspectos que difícilmente se pueden plasmar en las grabaciones o en el registro textual. Finalizadas las clases se efectuaron entrevistas, en algunos casos con todos los docentes de la cátedra; estos encuentros se transformaron en auténticas reuniones de análisis de la didáctica universitaria. A medida que avanzaba la investigación fuimos reconociendo dimensiones de análisis que resultaban de interés para el estudio de las prácticas de la enseñanza y, a partir de ellas, empezamos a construir nuestra nueva mirada respecto del campo de la didáctica.

En esta etapa de trabajo, fundamentalmente, de análisis teórico, conceptualizaciones, estudio de las prácticas de los docentes, el acento estuvo puesto en el reconocimiento de nuevas dimensiones de análisis y su sentido en la práctica.

Iniciamos, entonces, un período de validación externa con especialistas nacionales y extranjeros. Entendemos la validación de nuestro trabajo como la manera de reconocer la correspondencia, la relación y el sentido entre nuestro conocimiento construido y la realidad estudiada. El papel de los especialistas, en tanto jueces externos, implicó dar cuenta de nuestras conceptualizaciones a partir de los casos o las situaciones que reconocíamos en la empiria. Entrevistamos, con ese sentido, en la Universidad de Harvard a Courtney Cazden y David Perkins y les relatamos nuestro trabajo y las dimensiones de estudio propuestas. En nuestro país, Susana Barco y Gloria Edelstein, especialistas del campo de la didáctica de las Universidades

Nacionales del Comahue y Córdoba de la Argentina, analizaron y discutieron las primeras interpretaciones de registros.

En el trabajo de campo, el sistema de triangulación se efectuaba a partir de las siguientes acciones: trabajar en equipo en las tareas de observación y registro; grabar y utilizar como objeto de análisis las primeras impresiones informales al finalizar las observaciones; controlar el trabajo de interpretación con los docentes involucrados y, en algunas oportunidades, con todo el equipo de la cátedra de dichos docentes; rever las interpretaciones de los registros con especialistas de didáctica, y analizar las dimensiones con investigadores que, a través de sus trabajos, nos habían permitido reconocer algunas de ellas.

El diseño metodológico fue también validado con la especialista de metodología de la investigación, María Teresa Sirvent. Las primeras dimensiones que se formularon –en una etapa exploratoria se habían incluido algunas que luego fueron integradas a las nuevas– fueron las siguientes: dominio de la estructura disciplinaria (movimientos en la red conceptual, explicitación de los ejes de la clase, planteo de problemas epistemológicos); identificación de estrategias referidas a determinadas teorías de aprendizaje; uso de prácticas metacognitivas; relación con las prácticas profesionales que involucran los contenidos y los estilos de negociación de significados.

Se validaron también estas dimensiones, en el marco de los análisis de las clases, en una reunión con otro de los equipos de investigación del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación.

Se incorporó en el análisis de los registros el estudio de los segmentos de la clase. Los segmentos constituyen unidades de sentido didáctico que se identifican a lo largo de las clases. Los segmentos nos permitieron reconocer diferencias en las explicaciones o en las interacciones que se establecían, asociadas a las maneras como un docente identifica la comprensión de determinados contenidos.

A partir del análisis de los registros y de la reconstrucción teórica de las dimensiones, luego de tres años iniciamos una nueva etapa signada por la preocupación por construir una agenda que nos permitiera reconocer teórico-epistemológica y

prácticamente el campo de la didáctica en las prácticas universitarias. Esa búsqueda de nueva construcción requirió otra validación que fue realizada con el especialista de didáctica José Contreras Domingo, de la Universidad de Barcelona. El diseño metodológico fue revisado, nuevamente, por María Teresa Sirvent. En esta segunda etapa de trabajo y cada vez que iniciamos el trabajo con un nuevo docente las categorías de análisis fueron reconstruidas.

A lo largo de los cuatro años de investigación se trabajó con catorce profesores: cuatro de ellos pertenecen al campo de las Ciencias de la Educación, dos al de la Historia, uno al de la Geografía, tres al de Letras, uno al de Artes, uno al de Antropología, uno al de Filosofía y uno al de Sociología. En los registros, a los análisis y en el marco de este trabajo intentamos siempre guardar el anonimato de los colegas responsables de las clases.

En la segunda etapa iniciada en el cuarto año se realizaron nuevas observaciones y se trabajó con registros de los años anteriores. En total contamos con veintiocho registros. No contabilizamos otros que, aunque permitieron la construcción de nuevas configuraciones, tuvieron un sistema de validación diferente. Se trata de diez registros y entrevistas que no guardan el anonimato, ya que incluyen las clases de José Luis Romero, Michael Apple, los relatos de Alicia W. de Camilloni respecto de la clase dramática y los registros de las clases dictadas por la autora para la enseñanza de la didáctica desde la configuración de las narrativas metaanalíticas.

En la última fase del trabajo de esta segunda etapa se analizaron los registros tratando de reconocer las configuraciones didácticas desde el entrecruzamiento de dichas dimensiones. Se realizó un trabajo conjunto entre investigadores y docentes con el objeto de analizar las interpretaciones de las configuraciones. Deseo hacer notar que sólo cuando éstas fueron reconocidas y aceptadas por los docentes pasaron a integrar el cuerpo de nuestros resultados.

En este período de trabajo las entrevistas a posteriori de la clase guardaron una gran significación. Así como el cuerpo central de nuestro trabajo se produjo en una primera instancia a partir de las observaciones, en esta fase las entrevistas que se

realizaron con los docentes reconstruyeron el desarrollo teórico y nos permitieron un profundo crecimiento en la investigación. Algunas de ellas se relacionaron con clases de la primera etapa, porque se reconoció la importancia de una reconsideración del registro para este nuevo estudio. Estas entrevistas guardan, para nosotros, una profunda significación. Implican la aceptación del análisis de la configuración que realizamos. Constituyen una propuesta colaboradora en la fase fundamental de la validación. Una vez convalidada, y sin que signifique un orden taxativo, el docente brinda nuevos ejemplos e integra los análisis teóricos con nuevas empirias. Por otra parte, estos análisis inciden en el reconocimiento de las características de otras prácticas por parte de los docentes y, para nosotros, desde la perspectiva didáctica, en la posibilidad del mejoramiento de las prácticas en tanto implica un proceso de reconstrucción crítica.

Durante todo el desarrollo de la investigación hemos realizado entrevistas a los alumnos al finalizar cada una de las clases observadas, con el objeto de incorporar sus puntos de vista en el marco de la buena enseñanza. Es importante hacer notar que se reiteró un núcleo de respuestas de los alumnos, de los distintos campos del conocimiento. Para dar cuenta de la clase en los casos en que les había gustado sostenían, por ejemplo: "La clase me ordenó" o "Con la clase sé lo que tengo que hacer". Explicitaron y dieron ejemplos referidos al orden en lo que respecta a relaciones entre los distintos temas y sostenimiento de la atención a lo largo de toda la clase. Todas fueron referencias al aprender que dan cuenta de la comprensión respecto del campo disciplinar y de su tarea como estudiante. Incorporar a los alumnos en el análisis nos permite mirar los problemas desde la perspectiva del estudiante y romper duros encuadres de análisis de la práctica que configuran separaciones entre los alumnos y los docentes.

La última validación consistió en el análisis de las configuraciones por los especialistas nacionales e internacionales del campo de la didáctica. El primer estudio lo realizó Miguel Ángel Pasillas, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un análisis minucioso de las configuraciones lo realizaron las profesoras Alicia W. de Camilloni y Marta Souto, ambas profesoras titulares de Didáctica del Departamento de Ciencias de la Edu-

cación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Estas dos especialistas realizaron un trabajo que, con diferencias, consistió por una parte en el reconocimiento de la reconstrucción teórica –las configuraciones– y su relación con las clases y, por otra parte, con sus experiencias en el campo de la didáctica y sus trabajos de investigación. Asimismo, en la Universidad Nacional de Córdoba reconocieron las configuraciones las profesoras del campo de la didáctica María Saleme y Gloria Edelstein.

De esta manera podemos observar, en primer lugar, un proceso de validación dado por los docentes que reconocen en sus prácticas nuestras construcciones teóricas; en segundo lugar, los expertos en didáctica que reconocen las dimensiones de análisis como resultado de nuestras interpretaciones de la empiria, y éstas a su vez en relaciones con su experticia fruto de sus conceptualizaciones e investigaciones. A lo largo de los cuatro años, estos pasos fueron sucesivos, alternados y reconstruidos. El signo que los impregnó fue la colaboración de los docentes en el trabajo para la validación del análisis teórico en relación con sus clases. A esta manera de investigar se la ha denominado "investigación en colaboración" (Arnal y otros, 1992, pág. 259), entendiéndola como un caso especial de implicación participativa.

El sentido de denominar e inscribir esta investigación en una propuesta de colaboración, donde la producción del nuevo conocimiento no tiene su asiento en el escritorio de un investigador, implica una nueva reflexión teórica respecto de las prácticas universitarias donde se integran la investigación y la producción de conocimientos en la práctica. José Contreras (1991), al reflexionar acerca del sentido de la investigación, señala:

> La relación entre investigación y práctica no debe organizarse sobre la lógica de las relaciones entre experto y asesorados, entre uno que sabe y otro que escucha. Y ello porque la investigación no debe ponerse al servicio de la creación de especialistas que se apropian de (o que ignoran) el conocimiento práctico para sustituirlo por el "científico", privilegiando los criterios valorativos de los académicos. La investigación debe existir no para suplir el conocimiento público, sino para dar voz al conocimiento del público. Las relaciones entre investigación y práctica no pueden establecerse bajo el

supuesto de que quienes detentan el papel del investigador no están sometidos a los riesgos de los prejuicios e intereses, mientras que los legos sí lo están. Deben establecerse, por el contrario, en el marco de comunidades de diálogo en las que se busca la relación entre los marcos normativos en los que se quiere profundizar y las prácticas específicas que se estudian (pág. 65).

Tanto la desconstrucción de los constructos de la agenda clásica (objetivos, contenidos, métodos, currículum, etcétera) como los análisis efectuados a lo largo del capítulo anterior, en lo que respecta a las dimensiones y a las configuraciones didácticas, pueden sufrir similar suerte: aplicarlos rígida y esquemáticamente para orientar la labor de la enseñanza.

La racionalidad técnica, que imprimió tantos años de reflexión didáctica, no se modifica porque cambiemos los nombres de los constructos, desconstruyamos los viejos o incorporemos construcciones novedosas, fruto de nuestras investigaciones. La antinómica comprensión de la teoría y la práctica, el prejuicio que entraña una respuesta práctica al no visualizar los referentes teóricos que implica y el desconocimiento del valor de los ejemplos y los modelos, junto con el desconocimiento de la misma ejemplificación, generaron a lo largo de muchos años el desprestigio de las respuestas prácticas y la reiteración de una racionalidad vaciada de contenido y, por ende, sin real significación a la hora de pensar una clase antes o después de desarrollada.

Nuestra modesta intención en este trabajo consiste en señalar, simplemente, algunas perspectivas que podrían favorecer las comprensiones de las prácticas, entendiendo que ése es uno de los papeles que hoy le cabe a la didáctica. Estas nuevas perspectivas nos pueden orientar y ayudar a reconstruirlas siempre que en ese proceso de reconstrucción logremos trascender la misma práctica, como una nueva dimensión que genere la próxima desde una mejor propuesta.

## Capítulo 4

# NUEVAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISIS EN LA AGENDA DE LA DIDÁCTICA

*No creo que las grandes reformas educativas puedan surgir del deseo de ampliar nuestra ventaja en competitividad o de fortalecer el escudo de nuestra defensa nacional. Los estudiantes no son tropa en período de instrucción ni instrumentos para llevar a cabo futuras políticas nacionales. En una democracia, educar es cultivar la diversidad, la riqueza y la participación humanas.*

JEROME BRUNER (1988), pág. 207.

Tal como lo anticipamos en los capítulos anteriores, existe un conjunto de temas y cuestiones que no fueron inscritos en la agenda clásica de la didáctica. No son cuestiones ni problemas nuevos. En algunos casos, constituyen problemáticas que han sido estudiadas en otros campos disciplinares, y hoy se reconstruyen como problemas en el interior de la didáctica, tales como: la comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción del conocimiento o el sentido de la transferencia al aprender. En otros casos identificamos interrogantes que han estado ausentes en las reflexiones didácticas, como por ejemplo el pensamiento de los profesores o sus procesos de aprender al enseñar. Finalmente, repensar la agenda clásica nos lleva a recuperar cuestiones que se han ido perdiendo

a lo largo de la construcción del pensamiento moderno de la didáctica; las consecuencias morales del acto de enseñar es uno de esos temas "olvidados".

Por otra parte, las prácticas de la enseñanza presuponen una aproximación personal al acto de enseñar que posibilita a los docentes estructurar el campo de una manera particular y realizar un peculiar recorte disciplinario, fruto de sus historias, puntos de vista, perspectivas y, también, limitaciones. Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que les dan significado y que se visualizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado. Definir las prácticas de la enseñanza nos remite a reconocer que cada nuevo estudio de las dimensiones de análisis que se entraman en la enseñanza adquiere su significación en una totalidad explicativa e interpretativa, en la que se integran, también, las miradas personales.

En nuestro análisis hemos reconstruido dichas dimensiones a partir de nuestra propia investigación acerca de las prácticas universitarias y de aquellas que llevan a cabo distintos miembros de las comunidades científicas. Si bien volvemos a subrayar que no son las únicas ni implican una clasificación a la hora de definir configuraciones, consideramos que su mayor virtud reside en que proponen una nueva mirada al campo de la didáctica. Tampoco implican el reemplazo de las dimensiones clásicas dado que, en general, se encuentran entramadas en estas conceptualizaciones. Son, simplemente, nuevos intentos de abordaje de este campo y propuestas de recuperar viejas preocupaciones que aspiran a establecer síntesis integradoras.

Desde nuestra perspectiva, esas síntesis pueden ser estudiadas, a partir de una nueva integración, en las configuraciones didácticas, que son la expresión de las prácticas en la enseñanza universitaria, en las que confluyen no sólo los contextos sino también las construcciones personales en ellos. En el abordaje de estos temas partiremos de las nuevas investigaciones en el campo, entendiendo que cada una de las explicaciones asume una interpretación total e integradora, pero, al mismo tiempo, parcial acerca de la enseñanza. En una segunda etapa, el análisis de los problemas del conocimiento en el aula se realizará desde la perspectiva de las configuraciones didácticas.

## I. Algunas reflexiones en torno al conocimiento

Al finalizar el capítulo 2 y referirnos a los problemas del contenido y del método en la agenda clásica, insistimos en la necesidad de inscribir estas preocupaciones en el análisis del conocimiento. También, en dicho capítulo, reconocimos la existencia de nuevas investigaciones acerca de la enseñanza que se refieren a la naturaleza del conocimiento y destacan su carácter social y cultural. Deseamos partir, entonces, de los estudios actuales sobre el conocimiento para reconceptualizarlos a la luz de nuestras preocupaciones acerca de la enseñanza.

David Perkins, Gavriel Salomon, Barbara Rogoff, Ann Brown, Joseph Campione y Pilar Lacasa,[1] entre otros, al analizar en trabajos recientes el proceso del conocer de los niños y de los adultos, sostienen que llegar a saber algo implica una *acción situada y distribuida*. Esto se debe a la naturaleza social y cultural del conocimiento, y al carácter social y cultural de la adquisición de ese conocimiento. El conocimiento de una persona no sólo se encuentra en la información que almacena o en sus habilidades y actuaciones concretas, sino también en los apuntes que toma, los libros que elige para consultar, los amigos que son sus referentes. Por otra parte, resolver un problema implica pensar en sus consecuencias, buscar en algún libro problemas similares o resoluciones a otros problemas, elaborar hipótesis. Como ya lo señalamos, ambas ideas se refieren a la naturaleza del conocimiento distribuido y a la inteligencia situada que destacan su naturaleza social y cultural. La inteligencia se logra más que se posee y cobra vida en los actos cotidianos y escolares. Se funciona más inteligentemente con sistemas de apoyo físicos, sociales y simbólicos.

Gavriel Salomon (1993) señala que tradicionalmente se consideró que la cognición residía en un individuo y que, por lo tanto, se desconocieron los contextos sociales y culturales implícitos en las herramientas culturales, las situaciones, las experiencias o las tareas que se llevan a cabo. Otros trabajos analizan que, frecuen-

1. Véase, por ejemplo, Lacasa, 1994, págs. 55-56.

temente, la escolaridad convencional ignora la influencia de la cultura escolar en los aprendizajes escolares. Esto es así, según los autores, porque se separan "conocer" y "hacer", y se trata el conocimiento como una sustancia integral autosuficiente, independiente de las situaciones en las que se aprende. Dado que la cognición y el aprendizaje están situados, debería estudiarse el conocimiento en las situaciones en las que se coproduce a través de la actividad (Brown y otros, 1989). La actividad cognitiva –esto es, el pensar– implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, motivaciones acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo.

La construcción del conocimiento situado se realiza a través de esfuerzos de colaboración, asociados a propósitos que se comparten, y por medio de diálogos y desafíos planteados desde las diferencias entre las personas. Los entornos son estructuras mediadoras que organizan y restringen la actividad, e incluyen elementos del medio físico, la gente en sus relaciones sociales y las herramientas y representaciones simbólicas tales como gráficos, diagramas, textos, ilustraciones. Estos entornos, en los cuales mujeres y hombres viven, están repletos de artefactos[2] inventados que se usan constantemente para estructurar las actividades, ahorrar trabajo mental y evitar el trabajo erróneo. La inteligencia está distribuida en los artefactos que constituyen esas estructuras mediadoras. Para Pea (1993, pág. 47), el reconocimiento de la inteligencia, distribuida a partir de la actuación en los entornos y en las estructuras mediadoras, difiere de la interpretación común de la inteligencia como atributo de los individuos, representados por las transformaciones mentales de los símbolos. Las teorías de la educación que se construyen desde esta última concepción se refieren a una inteligencia solitaria, descontextualizada de los usos más allá de lo educacional.

Por otra parte, el concepto de inteligencia distribuida surge, por el contrario, de pensar a la gente en acción, pues es en la

2. Nos referimos a un concepto propuesto por Michael Cole y retomado por Lacasa (véase 1994, pág. 26) donde "artefactos" pueden ser creaciones materiales o ideales, pero existen sólo cuando se incorporan al mundo material. El currículum sería desde esta perspectiva, por ejemplo, un artefacto cultural.

actividad donde cobra vida: social, en tanto entraña la participación del "otro", y material, en tanto comprende el uso de artefactos. Cuanto mejor diseñados estén los artefactos, más sencillo será lograr que ejerzan las funciones que se les han atribuido. Las herramientas inteligentes (calculadoras, relojes, balanzas, computadoras) y las prácticas de los hombres y las mujeres que las utilizan constituyen patrones de razonamiento previo; no son amplificadoras de la cognición sino reorganizadoras del funcionamiento mental.

El conocimiento es transportado por artefactos diversos como herramientas físicas o sistemas notacionales, y puede ser abordado a través de las distintas actividades que realiza el estudiante: observaciones de su uso, juegos de descubrimiento y participación guiada. Las nuevas generaciones las incorporan sin tomar conciencia del problema que fue definirlas y luego adaptarlas para los usos más frecuentes. Según Pea, la gente crea, inventa, innova mientras actúa en diseños de inteligencia distribuida. No se actúa de forma estática.

Frente al conocimiento, algunos desarrollos actuales de las tecnologías, tales como la realidad virtual, nos impactan por los nuevos usos "inteligentes" que podrían generar al permitirnos interactuar en espacios virtuales.

Además, la interpretación, la relevancia y el significado de las fuentes disponibles para la actividad son moldeados por los afanes que se tienen en la situación: aspiraciones de hacer una tarea en relación con las metas propuestas, expectativas circunstanciales o habituales.

Sin embargo, tanto en la vida cotidiana como en los distintos campos del conocimiento, existiría, además, una manera de conocer relativamente compacta a partir de una masa de hechos y circunstancias propios de cada campo específico, relativamente estable y distribuida sólo entre ciertas personas, referida especialmente a actividades complejas del pensar. Este conocimiento de nivel superior es explicativo, interpretativo de un campo, hipotetizador.

Newman y Wehlage (1993, págs. 8-12) señalan la importancia de "atacar" lo que denominan dos enfermedades persistentes en la enseñanza convencional, generadoras de prácticas no auten-

ticas respecto de sus objetivos: la imposibilidad de que los estudiantes usen bien sus mentes por el tipo de actividad que promueven, y la carencia de valor de los aprendizajes más allá del éxito escolar. "Usar bien las mentes" no se refiere a una actividad –tradicional o innovadora– sino a criterios construidos para la enseñanza. El primero de estos criterios consiste en pensar la enseñanza desde la generación de un pensamiento de nivel superior, diferenciado del pensamiento de grado inferior, que tiene lugar cuando un estudiante recita información fáctica, emplea reglas o lleva a cabo una actividad rutinaria de tipo repetitiva. El pensamiento superior o de alto nivel, en cambio, requiere que los estudiantes manipulen información e ideas de manera que transformen los significados y sus implicaciones. Manipular ideas a través de estos procesos permite resolver problemas y descubrir nuevos significados. Cuando los estudiantes se comprometen con un pensamiento de nivel superior se presenta la incertidumbre y los productos educacionales no son siempre predecibles.

Newman y Wehlage señalan otros criterios para la enseñanza de considerable interés: la necesidad de distinguir entre conocimiento superficial y conocimiento profundo. En general, el superficial es una consecuencia de estrategias educativas que proponen cubrir grandes cantidades de información fragmentada y que, por lo tanto, generan un conocimiento trivial de conceptos importantes expresado en una familiaridad superficial con el significado.

El conocimiento profundo implica un reconocimiento sustantivo de las ideas y se demuestra al considerarlas; los estudiantes están en condiciones de realizar distinciones claras, desarrollar argumentos, resolver problemas o construir explicaciones.

También en relación con la enseñanza, estos investigadores plantean la necesidad de conectarla con los problemas del mundo real y público, y construir una conversación sustantiva que promueva comprensiones colectivas de los temas, y sugieren que el docente brinde apoyo social a los alumnos, en tanto éstos asumen riesgos y manejan desafíos académicos, en un clima de respeto mutuo.

En nuestra preocupación didáctica reconocemos, además, que el carácter impredecible de las auténticas prácticas reflexivas, la necesidad de brindar una conexión con el mundo más allá de las instituciones escolares y los riesgos que entrañan las prácticas, desde las perspectivas anteriormente analizadas, constituyen auténticos desafíos en la enseñanza de cada disciplina.

Frente a la naturaleza distribuida del conocimiento en su comprensión social y cultural, y a las posibilidades y necesidades de generar conocimientos de nivel superior, nos preguntamos cuáles han sido las dificultades que generaron las respuestas habituales brindadas por la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza. Durante largos años el conocimiento se asentó sobre la creencia de que era posible generar transferencias; se aprendía algo porque, en general, se transfería de un campo a otro, como si el conocimiento fuera inmutable, fácilmente transportable y con posibilidades de aplicación de un campo a otro sin riesgos. Sostiene Lave (1991):

> [...] el concepto de transferencia refleja presuposiciones muy difundidas sobre la base cognitiva de la continuidad entre distintos entornos de la actividad. [...] En la medida en que no se tengan en cuenta las interconexiones entre teoría cognitiva, enseñanza y práctica cotidiana como tales, éstas constituirán una grave dificultad para penetrar en un edificio cultural cuyo carácter monumental ha impedido todo lo que no fuera una confirmación de las creencias convencionales (sociales y culturales) sobre la cognición (págs. 20-21).

En relación con las actividades, más adelante expresa:

> [...] la postura funcionalista contiene en sí misma una teoría del aprendizaje: se les puede enseñar a los niños habilidades cognitivas generales (lectura, escritura, matemáticas, lógica, pensamiento crítico) si tales habilidades están descontextualizadas respecto de su uso cotidiano. La descontextualización de la actividad y del conocimiento respecto a los aspectos particulares de la experiencia es la condición para que sean aplicables en general a cualquier situación (pág. 24).

Esto implica que si la actividad se construye desde la transferencia, difícilmente nos conduzca a un auténtico pensamiento de nivel superior, en tanto es difícil que las hipótesis propias de un campo sean transferidas a otro, o se transporten, incluso, por el interior del mismo campo. Lo más probable es que lo que se pueda transferir sea una resolución rutinaria o superficial de un campo de conocimiento.

De esta manera hemos intentado analizar, sucintamente, los problemas del conocimiento: su naturaleza situada y distribuida, el conocimiento del nivel superior y los problemas de transferencia. Nos interesa analizar, a continuación, estos problemas en el marco de las prácticas de la enseñanza.

## II. El conocimiento en el aula

Reconstruiremos el análisis acerca del conocimiento en el aula desde tres perspectivas: la clase que promueve la reflexión, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica de una clase reflexiva. Estas tres dimensiones, que aparecen entrelazadas, han podido ser reconocidas a partir de las observaciones realizadas en las clases universitarias.

### *a) La clase reflexiva*

Diferentes investigadores han señalado principios orientadores o propuestas para la vida del aula con el objeto de generar reflexiones conducentes a la construcción, la adquisición o la apropiación del conocimiento, según sus interpretaciones del proceso del conocer. Aun cuando las propuestas difieren, entendemos que se puede reconocer en ellas la existencia de un escenario común desde el que se pueden pensar las prácticas de la enseñanza. Estudios actuales llevados a cabo por Raymond Nickerson (1995) plantean cinco principios para fomentar la comprensión: comenzar a enseñar a partir de los conocimientos del estudiante, promover el pensamiento activo, usar representaciones apropiadas, utilizar simulaciones y proveer de entornos

de apoyo. El análisis llevado a cabo por este especialista reconoce que en muchas oportunidades se considera erróneamente lo que los estudiantes conocen, se pasan por alto los estereotipos o las concepciones intuitivas o se ignora lo que saben. También señala la necesidad de realizar un balance entre la instrucción y el descubrimiento, y la preocupación por contemplar tanto las representaciones que los docentes usan con propósitos de la enseñanza como las que los estudiantes generan por sí mismos al intentar resolver problemas o realizar tareas intelectuales. Identifica, finalmente, la importancia de generar una atmósfera que estimule a los estudiantes a que piensen por sí mismos y que se apoyen los esfuerzos que realizan. Concluye en su trabajo que estos principios deberían, fundamentalmente, considerar la relación entre aquello que el sujeto aprende en las aulas con las situaciones que debe enfrentar en el mundo del trabajo.

Collins, Brown y Newman (1989, págs. 453-494) identifican abordajes para la enseñanza que emergen de la investigación cognitiva. A la hora de hablar de métodos para la enseñanza plantean seis propuestas que, cuando se implementan juntas, recuperan su esencia como derivaciones de la psicología cognitiva. Se trata de mostrar a los estudiantes los procesos del pensar característicos de las actuaciones expertas; favorecer el reconocimiento de los problemas que surgen cuando ellos resuelven las tareas; generar soportes o andamios para ayudarlos a resolver las situaciones; poner especial cuidado en retirar los soportes cuando ya pueden trabajar independientemente; tratar de que verbalicen sus formas de resolución, comparando entre ellos dichos procesos y con los modelos iniciales si los hubo o con la actuación experta; y, finalmente, estimular no sólo a que resuelvan problemas sino a que se los planteen.

Los principios orientadores, los abordajes o los métodos que hemos reseñado coinciden en reconocer una cultura de las prácticas de la enseñanza que privilegia el pensar en el aula e implica la utilización de un lenguaje de pensamiento durante la clase, expectativas puestas en la reflexión del alumno que acompañan al proceso reflexivo del docente, la generación de hábitos en relación con el interrogarse y una disposición del pensamiento en término de actitudes y valores. En este sentido Tishman,

Perkins y Jay (1995, págs. 41-44) entienden que existen disposiciones para pensar bien. Señalan que la tarea no consiste en transmitirlas en la escuela, sino en cultivarlas en las clases. Se expresan cuando se piensa abiertamente, se cuestiona y no se limita a lo dado. Se manifiestan, también, en un estudiante flexible, juguetón y aventurero al tiempo que es ordenado e intenta razonar cuidadosamente que al final se expresa cuando dispone de tiempo y dedica esfuerzos al pensar. Estas disposiciones no son las únicas ni consisten en una síntesis clasificadora, pero aparecen, según los autores, en un aula en la que se favorece un pensamiento crítico y exploratorio que busque nuevas direcciones y considere diferentes perspectivas.

La enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico es la que crea en los contextos de práctica las condiciones para este tipo de pensamiento. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar. No se trata de una estrategia cognitiva que pueda enseñarse fuera de los contextos de las actuaciones compartidas en la escuela. Tampoco podremos imprimir en el currículum un punto que anticipe u otorgue la resolución del pensamiento crítico. La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y, por lo tanto, los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados.

Desde la perspectiva del pensamiento del docente, la enseñanza es crítica, según José Contreras (1994),

> [...] porque pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas. Crítica, porque sitúa momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar. Y crítica, porque al destapar nuestros límites, nos ayuda a revelar las condiciones bajo las que nuestra práctica docente está estructurada, condiciones que hacen referencia tanto a nuestro propio pensamiento como a los contextos institucionales y sociales en los que la enseñanza se desenvuelve.

Para Contreras, la enseñanza fue concebida tradicionalmente como tratamiento, suposición que implica que el conocimiento precede a la práctica y que el valor de las actuaciones docentes

está dado por la aplicación de un tratamiento que genera determinados resultados. En oposición a esta concepción deberíamos generar, según el autor, una concepción de enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa. La enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sostiene, sino que se hace con alguien. Esto supone que los fines no se pueden anticipar sino que se construyen cooperativamente, en los contextos de práctica y entre todos los implicados.

En nuestro trabajo de investigación, esta atmósfera de clase la pudimos reconocer en las observaciones. En una de ellas, correspondiente al dictado de Historia Moderna, pudimos identificar las actuaciones del docente en relación con la recuperación de los saberes previos. Al hacer referencia a conocimientos que los alumnos adquirieron en una asignatura cursada con anterioridad, evidencia además su conocimiento de los contenidos de otros campos y del plan de estudios de la carrera y propende a integraciones de mayor nivel que si hubiera utilizado solamente referencias a conocimientos previos en relación con la misma materia o a textos estudiados. En el desarrollo de la clase, el docente remite a la normativa del ejercicio de la profesión al señalar que "[...] el historiador debe analizar tanto las teorías generales de la revolución como el particularismo de cada una de ellas [...] lo que es necesario hacer...". Incluye pistas para favorecer la comprensión, tales como "Tengan en cuenta que...". En otra clase, el mismo docente da cuenta de su preocupación por generar una práctica que favorezca la reflexión al construir analogías y citar analogías construidas por otros, al tomar partido y adherir a un autor o a una corriente, y al utilizar permanentemente, al igual que en la clase anterior, pistas que favorecen la comprensión: "Yo ya había adelantado algo sobre el tema cuando...", "Sobre esto, habíamos visto la semana pasada...", "Ahora vamos a hablar acerca de...". Incluye en su clase la mención de las fuentes consultadas y su origen diverso (memorias de soldados, biografías y poemas) y lee fragmentos de dichos textos.

En una clase de Literatura Española la docente desarrolla una crítica analítica a la crítica literaria donde muestra su modo de pensar. Presenta con fuerza su propio punto de vista recurriendo al lenguaje cotidiano y rompiendo la estructura del lenguaje

académico, y da muestras del oficio al reconocer consideraciones personales, por ejemplo al señalar el valor de estudiar las dedicatorias como recurso para obtener información. También da cuenta de la necesidad de orientar el estudio de los alumnos indicando lectura de prólogos, artículos y los lugares donde poder encontrarlos. En otra clase de la misma profesora, se plantea una situación problemática sencilla sobre la que hay que tomar una decisión. Deja que un alumno la tome y después explicita cómo la resolvió un experto y por qué. En su explicación ofrece a los estudiantes información histórica que permite reconocer una mirada distinta de la crítica literaria, genera y justifica interpretaciones diversas mostrando el criterio explicativo de cada una de ellas.

Las tres clases que mencionamos, del campo de la historia y la literatura, dan cuenta, a través de las actuaciones docentes, de la preocupación por generar un clima reflexivo y crítico, por reconocer las prácticas inherentes al oficio, por distinguir posiciones teóricas diferentes respecto de los distintos temas y por orientar a los alumnos en el proceso del aprender. Nos parece interesante reconocer, también, las características de la comunicación, las reflexiones teóricas y los análisis que se producen en el marco de las mismas clases mencionadas. A estas cuestiones nos referiremos a continuación.

*b) La comunicación didáctica en la clase reflexiva*

Si bien, durante largas décadas, el estudio de los fenómenos lingüísticos en los ámbitos escolares ha sido uno de los temas excluidos del campo de la didáctica, en la actualidad son numerosas las investigaciones que focalizan el estudio de las prácticas docentes analizando el discurso en el aula. Si entendemos que las instituciones educativas cumplen sus propósitos a través de la comunicación lingüística, reconoceremos que estos estudios son decisivos a la hora de entender las prácticas de la enseñanza. El lenguaje en clase es una variedad lingüística aplicada en tanto implica un uso lingüístico en un ámbito social particular: la situación del aula. Hemos puesto especial énfasis en la consideración de la particular situación de la clase reflexiva. Para James

Wertsch (1993) comprender la acción humana implica reconocer los mecanismos semióticos utilizados para mediar en tal acción, partiendo de la suposición de que determinados aspectos del funcionamiento mental humano están ligados fundamentalmente a los procesos comunicativos. Los procesos humanos comunicativos se caracterizan, para este autor, por la dialogicidad de voces: cuando un hablante produce un enunciado, por lo menos dos voces pueden oírse al mismo tiempo. Las voces implican formas de hablar y de pensar; algunas de ellas se constituyen en privilegiadas, en un marco determinado. Las voces de la escuela fueron tratadas de manera descontextualizada no sólo de los procesos del pensar de los individuos implicados sino de los contextos culturales en los que se inscriben.

Son innumerables las dimensiones de análisis que podríamos considerar dentro de este marco comunicacional. En el estudio de las prácticas hemos seleccionado dos de ellas: los tipos de explicaciones que genera el docente y las preguntas que formula. No obstante ser conscientes de la necesidad de incorporarla en la investigación, hemos dejado de lado una arista de considerable interés: las intervenciones de los alumnos, debido a que, en general, fueron escasas en nuestro trabajo.

Muchas de las explicaciones que plantea un docente en el marco de una clase son producto de su conocimiento del campo y de su experiencia como docente; otras las construye improvisadamente en función de las intervenciones de los alumnos que le van aportando datos respecto de las distorsiones, las lagunas, los estereotipos, los prejuicios, las incertidumbres, los vacíos, las contradicciones. En una buena explicación didáctica intervienen formas coloquiales que le permiten dar fuerza a algunas ideas, sistematizarlas y fundamentarlas, exponer sus propios puntos de vista y mostrar puntos o temas sobre los que se carece de buenas justificaciones. Los tipos de explicación son múltiples, pueden diferenciarse según se relacionen con la vida cotidiana, con representaciones difundidas en los medios de comunicación, con la vida profesional, con otras de la misma u otra disciplina; o las que surgen en contraposición a otra explicación, etcétera. Para Leinhardt (1990) es posible distinguir en las prácticas de la enseñanza diferentes tipos de explicaciones: las basadas en los

campos disciplinares, las autoexplicaciones y las creadas para la clase. Las explicaciones basadas en los campos disciplinares se plantean alrededor de convenciones propias de las disciplinas: cuáles son las preguntas importantes, qué se acepta por evidencia, cómo debe ser un presupuesto, qué sería reconocido como progreso o como hipótesis en un campo. Las autoexplicaciones son las construidas por individuos o grupos para clarificarse a sí mismos significados particulares; tienen carácter fragmentario y parcial e implican la puesta en contacto con otros cuerpos de conocimiento. Por último, las explicaciones para la enseñanza sirven para clarificar conceptos, procedimientos, hechos, ideas y tipos de problemas, y favorecen la comprensión. Suelen ser redundantes y reflejan las concepciones pedagógicas del docente.

En las clases observadas, los docentes introdujeron en muchas oportunidades el humor para dar otro matiz a la explicación, o utilizaron términos cotidianos para dar fuerza a la expresión de sus propias opiniones: "una deuda brutal...", "una obra divertidísima...", "sería loco...", "no es lo mejor para mudarse, la nieve". Una docente introdujo una nota humorística en una de las clases, a partir de la lectura de un texto escrito por un alumno de cursadas anteriores, a propósito del tema que trataba. El escrito que ha conservado pasa a formar parte de sus estrategias y señala una continuidad entre el profesor, sus prácticas pasadas, los estudiantes y sus reflexiones. También utilizó durante las explicaciones preguntas retóricas para ordenar el contenido. En otra oportunidad, la docente inició la clase mostrando un cuadro en el que había esquematizado los desarrollos de la clase anterior; generó, de este modo, un puente entre el tema nuevo y el ya enseñado.

Diferenciar el tipo de explicaciones y analizar las creencias de los docentes al respecto favorecen la interpretación de las acciones comunicativas en el aula. Algunos estereotipos respecto de las interacciones en el aula consideran que los procesos de intercambio verbal garantizan la producción del conocimiento. Las preguntas o los tipos de explicaciones pueden generar (o no) un proceso reflexivo que conduzca o promueva la construcción del conocimiento. Así, una clase fuertemente comprometida con procesos que encierran la visualización de las contradicciones, aun cuando no dé lugar explícitamente a la participación de los alumnos, no

puede considerarse una conferencia. Las distintas voces, en el sentido de Wertsch, están presentes en esa clase. La comprensión es un proceso activo que depende de la estructura de la clase, de la actividad que genera el docente y del tipo de actividad comprensiva que despliega el alumno. Las formas que adquiere la interacción verbal no constituyen expresiones lineales de determinado tipo de pensamiento. Si bien la escuela postula permanentemente que busca generar el pensamiento reflexivo y crítico, lo plantea como principio declarado y rara vez genera una propuesta para entender sus implicancias.

Respecto de las preguntas que formulan los docentes, Robert Young (1993, págs. 112-113) señala que constituyen una parte muy importante del discurso en la clase. La persistencia en preguntar es el método favorito de los maestros, pero la mayoría de las veces es una respuesta, una declaración, una advertencia, una inducción o cualquier cosa. La utilización de formas gramaticales interrogativas no da cuenta de que se estén formulando preguntas. Las preguntas que se plantean en el salón de clase conducen a reflexionar sobre el estímulo que se genera para la reflexión o al papel mecánico y de repetición que se le asigna a la respuesta del alumno. Quizá nos sirva para este análisis estudiar las distancias entre lo que buscan los docentes al formular sus preguntas y lo que los alumnos creen que deben contestar. Nos preocupa fundamentalmente la burocratización de la pregunta en los espacios escolares, que implica contar con la pregunta y la respuesta y, por lo tanto, no asumir ningún riesgo al formularla ni dar cuenta de nuestra capacidad de asombro. Desde la pregunta socrática que tenía como propósito enseñar a pensar, hasta la pregunta freireana que favorece los procesos de emancipación del hombre, podríamos reconocer múltiples propósitos y estilos que darían cuenta de las implicancias didácticas de la cuestión.

### *c) La perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva*

En una entrevista que realizamos en el transcurso de la investigación con el objeto de analizar nuestra interpretación de una

clase, el docente de crítica literaria comentó que suele solicitar a los alumnos, el primer día de clase, un análisis de una obra. Conserva ese análisis primero y, finalizado el curso, lo devuelve a los estudiantes. En esa oportunidad pide a los alumnos que evalúen la crítica realizada y reconozcan las diferencias con los análisis que pueden hacer en ese momento, terminado el período de enseñanza. Esta práctica de autoevaluación que propone el docente pone a prueba, según su perspectiva, el valor del trabajo realizado. Rehúye, nos explica, las prácticas tradicionales de evaluación, que no guardan sentido, además, con el campo disciplinar.

No favorecen el aprendizaje los trabajos que se plantean para ser contestados en el momento. Los alumnos deben tomarse su tiempo para realizar las evaluaciones, escribirlas a máquina, corregirlas y asumir así las características del oficio de la crítica y no una práctica burocrática.

Pensar críticamente, en el marco de una práctica moral y en una construcción de diálogo en las aulas, implica enjuiciar las opciones o respuestas basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios, en un contexto dado. Para efectivizarse requiere conocimientos acerca de un problema o cuestión y procedimientos eficaces que puedan operar sobre los problemas. En la clase de crítica literaria, el profesor pone en tela de juicio las prácticas evaluativas habituales y genera un auténtico marco comprensivo en el que pone a prueba la enseñanza al adoptar posturas poco convencionales.

Pensar críticamente requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal, implica el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse. El desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en el aula implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo.

Desde una perspectiva moral reconocimos a lo largo de nuestro trabajo, buenas prácticas de los docentes. Los alcances de la palabra "buena", en este caso, difieren del planteo en el que se inscribió la didáctica de las décadas anteriores donde se remitía a enseñanza exitosa, esto es, con resultados acordes con los objetivos que se anticiparon.

[...] Por el contrario, en este contexto, la palabra "buena" tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989).

Esta definición de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza. Se trata de valores inherentes a la condición humana, pero resignificados según condiciones sociales y contextos diversos, en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos educativos. Por ende, esta recuperación filosófica no se inscribe ni se agota en un planteo individual. No implica guiar una práctica desde lo que es bueno para el hombre en un tiempo indiferenciado o lo que es bueno desde la perspectiva del conocimiento, como si éste fuera el desarrollo de prácticas sin historia ni futuro. Tampoco se trata de un nuevo tema o contenido para la enseñanza, tal como lo incorporó el modo burocrático de pensamiento, al decir de Kemmis, sino que se refiere a actitudes, conductas y una manera de vincularse a los alumnos en la clase.

Los valores educativos de los profesores, ampliamente afirmados por la tradición de la Ilustración, aparecen así maltratados por la burocratización de la sociedad y de sus instituciones educativas [...] Efectivamente, algunos afirman que los valores, el discurso y la teoría morales están minimizados en la moderna sociedad burocrática. Diversos analistas afirman que hay una crisis general de valores en la sociedad burocrática industrial, relacionada especialmente con la aparición del pensamiento burocrático y administrativo y la destrucción de las tradiciones, incluyendo las educativas [...] Entonces, desde este punto de vista, la práctica educativa es acción informada, comprometida; es una actividad esencialmente ética guiada por valores educativos básicos más que por mezquinos intereses instrumentales o utilitaristas. Pero aun cuando la práctica educativa siempre implica objetivos e intenciones morales, estos objetivos e intenciones se estructuran no como "fines" para los cuales la práctica constituye el medio técnico, sino como compromi-

> sos educativos que solamente pueden realizarse en y mediante la práctica. La práctica, por consiguiente, no se considera como un proceso instrumental que sirve a fines educativos fijos, sino como una actividad fluida en la que la elección tanto de medios como de fines está guiada por valores y criterios inmanentes en el proceso educativo mismo: criterios que sirven para distinguir entre la práctica que es educativa y la práctica que no lo es, y la práctica educativa buena de la práctica que es indiferente o mala (Kemmis, 1988, págs. 138-9).

David Hansen (1993, págs. 397-421) realizó una investigación con el objeto de dilucidar las implicancias de las prácticas reflexivas y morales del docente. Muestra cómo los estilos docentes revelan la influencia moral del docente en los estudiantes. Utiliza el término "estilo" para denotar un conjunto de actitudes, prácticas concretas que se visualizan en hábitos que incluyen gestos, movimientos corporales, expresiones faciales y tonos de voz. El estilo, tratado simbólicamente como la expresión de las calidades personales de un docente que puede potencialmente influenciar para bien o para mal, también implica formas de atender y responder a los interrogantes de los estudiantes. En su trabajo, Hansen no ignora cuestiones estructurales del empleo o aspectos culturales y sociales de la interacción en el aula. Reconoce que cada persona tiene un estilo que ha tomado forma a partir de su historia personal y de acuerdo con los entornos sociales. En su trabajo observó treinta y seis clases de tres docentes durante dieciocho meses. Reconoció que cada uno de los docentes había transmitido valores a lo largo de sus clases. La primera, el valor de la civilidad; el segundo, el valor del esfuerzo, y el tercero, el valor del texto escrito. En los tres casos el registro de los discursos de los docentes da cuenta de la tipicidad de sus conductas y de la fuerza de sus expresiones relacionadas con estos temas. Los tres docentes estaban absorbidos por su trabajo y daban la impresión de que no había nada más importante para ellos y para sus estudiantes que hacer lo que hacían en el momento de hacerlo. Finalizada la investigación, Hansen concluye que en todas las observaciones reconoció que la influencia moral no pudo ser reconocida como una cuestión de causa-efecto directa en el

trabajo de los docentes ni era mensurable con patrones preestablecidos.

Las conclusiones a las que arriba este investigador demuestran que hablar de la enseñanza desde la perspectiva moral no implica reconocer un casillero que quedó vacío en el currículum y que ahora, en el contexto de las reformas, deberíamos completar. El alfabeto o la suma algebraica como saberes no tienen una dimensión moral o valorativa particular. La dimensión moral se expresa en la forma de abordar el contenido, en los ejemplos con los que se da contenido al contenido, en la actitud del docente que, cuando termina la clase, en su casa o en su mesa de trabajo, realiza un cuadro para recuperar en la siguiente los temas, que guarda los exámenes de los alumnos, que acepta sus intervenciones y da respuesta inmediata a sus preguntas. En todas estas oportunidades está dando cuenta de que, si bien admite lo asimétrico de la relación que entabla con sus alumnos, no se resguardará tras las ventajas de su condición sino que ejercerá su influencia justificadamente en función del valor que representa lo que enseña. El valor, en estos casos implica la cualidad o el mérito de la acción educativa y se refiere tanto al contenido como a la práctica que llevó a su adquisición.

En las clases en las que docentes y alumnos conviven en una atmósfera que propicia la generación de una cultura y un lenguaje de pensamiento en relación con un contenido, donde pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de los alumnos, la práctica moral en tanto ética de la misma práctica se construye en una invitación constante, por parte del docente, a reflexionar sobre la condición humana.

## Capítulo 5

# LA AGENDA DE LA DIDÁCTICA DESDE EL ANÁLISIS DE LAS CONFIGURACIONES EN LA CLASE UNIVERSITARIA

Nuestra preocupación por la construcción de una nueva agenda para la didáctica nos ha orientado en la búsqueda de algunas dimensiones que den cuenta de manera distintiva de las características de la buena enseñanza y, a partir de una propuesta que buscó centralizarse en el análisis de las observaciones de clases de los docentes de la universidad, hemos podido reconocer lo que llamamos "configuraciones didácticas". Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no

didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno.

La configuración didáctica da muestra del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar, en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera como cada docente la organiza y lleva a cabo reconociéndolas en los contextos institucionales.

La configuración didáctica, tanto en lo que respecta al dominio del contenido como a la manera en que el docente implementa la práctica, constituye la expresión de la experticia del docente, a través de una propuesta que no constituye un modelo para ser trasladado como un esquema para la enseñanza de uno u otro contenido.

El análisis de cada configuración, entonces, permite reconocer la importancia de algunas dimensiones de análisis que dan cuenta de buenas configuraciones para la enseñanza, al tiempo que ofrece la oportunidad de identificar persistencias y recurrencias de algunas de ellas en cada campo disciplinar.

En las configuraciones didácticas el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones. Esto implica que podemos o no reconocer, en el particular entramado, tipos de preguntas, determinados procesos reflexivos por parte de los docentes o los alumnos y la utilización de prácticas metacognitivas que los explicitan, rupturas con los saberes cotidianos, recurrencias al oficio o profesión en el campo disciplinar de que trata, movimientos en la red conceptual de la estructura de la disciplina, referencias a un nivel epistemológico, utilización de la ironía o juego dialéctico en las exposiciones de determinados segmentos de la clase que busque especialmente generar contradicciones, etcétera. Éstas y otras dimensiones de análisis han podido ser transparentadas y, al reconocerse en un entramado que no es pertinente desmembrar, dieron cuenta de la configuración didáctica.

Así como a lo largo del desarrollo de nuestra investigación hemos podido identificar distintas configuraciones en las prácticas de los docentes, al avanzar en el análisis también hemos podido reconocer configuraciones deficientes, que quedarían definidas por la existencia de un patrón de mala comprensión.

En esos casos, la recurrencia a algunas formas de tratamiento del contenido en las que se suspende la construcción social del significado, con justificaciones contradictorias con la estructura sintáctica disciplinar –esto es, justificaciones superficiales y no de nivel epistemológico, aludiendo a la complejidad del tema– redunda en un patrón de mal entendimiento que atenta contra la comprensión genuina. Un ejemplo de ello se observa cuando ante una pregunta no prevista de un alumno se alude, simplemente, a la complejidad de la respuesta y no se la brinda. Otro ejemplo de este tipo de recurrencia es el que se produce cuando un profesor insiste en el uso de una clasificación que ha quedado desactualizada, sólo por el hecho de existir muchos trabajos estadísticos basados en ella. Estas justificaciones que optan por simplificar el abordaje de los contenidos aduciendo su complejidad generan problemas en la comprensión. Existiría en estos casos, desde la propuesta didáctica, un intento de reducir la complejidad del objeto de estudio, simplificándolo. En otros se observa la imposibilidad de reconstruir el discurso frente a señalamientos o conclusiones erróneas de los alumnos. En todos los casos estaríamos frente a una incorrecta configuración didáctica.

Nuestras observaciones también nos han permitido reconocer que algunos constructos, cuando persisten a lo largo de toda la clase, la tiñen por completo y generan una buena configuración didáctica. Cualquiera que sea la dimensión explicativa que se destaque al observar una clase, se convierte en "persistente" en la medida en que aparece reiteradamente en las diferentes unidades con sentido didáctico, como es el caso de la referencia explícita a las fuentes, en las clases de historia, y el enfoque realizado desde los procedimientos propios del científico, en el campo de otras disciplinas. Así, por ejemplo, un docente preocupado por brindar explicaciones que dieran cuenta de la complejidad del tema abordado, construyó toda su clase en una suerte de análisis de contradicciones, ejemplos y contraejemplos. Esta clase, que desde lo metódico podría entenderse como el desarrollo de situaciones contradictorias, sostuvo un fuerte dinamismo en la narrativa y favoreció la comprensión del tema tratado.

Por último, consideramos que es necesario señalar nueva-

mente que, si bien reconocemos que, en algunos casos, la omisión de algunas dimensiones de análisis dan cuenta de una mala configuración, en otros dicha ausencia no implica necesariamente que la configuración sea mala. Lo mismo sucede con las recurrencias que, en algunas oportunidades, tiñen la clase y favorecen claros desarrollos temáticos.

Respecto de la enseñanza comprensiva, David Perkins (1995) le atribuye a la pedagogía de la comprensión una serie de características que podrían ser sugerentes para las prácticas universitarias. Señala que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de generar la construcción del conocimiento, porque estos procesos incorporan el nivel de comprensión epistemológico, esto es, el modo como se formulan las explicaciones y justificaciones en el marco de las disciplinas. También tenderá a la resolución de problemas, considerará las imágenes mentales preexistentes con el objeto de construir nuevas, atendiendo a las rupturas necesarias; favorecerá la construcción de ideas potentes y se organizará alrededor de temas productivos centrales para la disciplina, accesibles a docentes y estudiantes, y ricos en ramificaciones y derivaciones.

La preocupación central por la comprensividad reconoce, desde la perspectiva de Perkins, que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles, esto es que el conocimiento puede generarse de manera superficial, sin una comprensión auténtica; se olvida, no se puede aplicar o se ritualiza. Por este motivo, las buenas propuestas de enseñanza implican tratamientos metodológicos que superen, en el marco de cada disciplina, los patrones de mal entendimiento, esto es malas comprensiones en el marco particular de cada campo disciplinar. Un patrón de mal entendimiento, en una clase de historia, se suscita cuando un estudiante, al explicar un hecho histórico, lo reduce a su ubicación cronológica, y el docente lo aprueba y sostiene que, aun cuando no explica el hecho, por lo menos lo ubica. Lo que supone, en ese caso, es que en la base de la comprensión histórica se encuentra el conocimiento de la cronología. Otro ejemplo de un patrón de mal entendimiento en la enseñanza de la didáctica consiste en considerar que es condición de una buena práctica de la enseñanza organizar o planear la clase recurriendo a las

dimensiones de análisis de la agenda clásica del campo. Es decir que si el docente definió anticipadamente los objetivos de la clase, seleccionó los contenidos, planeó actividades y determinó la propuesta evaluativa en relación con los objetivos predeterminados es probable que la clase sea una buena clase. Contrariamente, encontramos que en cada una de las buenas clases que identificamos como expresión de altos niveles de experticia, ninguno de los docentes recurrió a la agenda clásica como base para organizarla.

Durante varias décadas, la didáctica de todos los niveles de la enseñanza recurría a anticipar la consideración de estas dimensiones como la única manera de dar cuenta de la preocupación por la enseñanza. Evidentemente estas remisiones contradicen nuestros estudios que muestran cómo los objetivos de cada clase se redefinen constantemente durante su transcurso. En la mayoría de los casos los profesores redefinen las actividades o los ejemplos atendiendo a los interrogantes que plantea el grupo de alumnos o a las analogías y el relato de casos, que surgen más por la interacción con los alumnos y sus particulares interrogantes que por la anticipación. Atender a lo espontáneo implica atender al interrogante real y generar un entorno natural para la enseñanza que favorece los procesos de comprensión. Al decir de los docentes, se buscó, para cada contenido, la mejor manera de enseñanza. Si, como señala Perkins, el conocimiento frágil se vincula al pensamiento pobre y a una práctica dirigida hacia una búsqueda trivial, una buena práctica será aquella que permita desarticular ese triángulo constituido por el conocimiento frágil, el pensamiento pobre y la búsqueda trivial de muchas prácticas.

Este análisis quedaría, sin embargo, incompleto si no reconociéramos, además, la importancia del estudio de los procesos cognitivos por parte de los alumnos, los procesos metacognitivos, esto es la reflexión acerca de cómo aprendemos, y la interdependencia de ambos. Al estudiar los procesos cognitivos del estudiante vuelve a aparecer la preocupación por el pensamiento superficial (Perkins, 1995), pues si bien es cierto que la generalización o la extrapolación deberían ser estrategias de uso corriente que favorezcan la enseñanza, también lo es que se debe "dar tiempo" al alumno para pensar, como así también para que el

docente reconozca, en las mismas propuestas de enseñanza, situaciones que implicaron o que fueron resultantes de procesos de generalización o extrapolación.

Tomemos el ejemplo de un docente que, en una oportunidad, sostuvo que "el alumno no entiende las consignas". Se le había solicitado al alumno que analizara una situación. En este caso, dicha situación ya había sido analizada por el docente, y si bien el alumno no repetía el análisis ya hecho, tampoco la solicitud implicaba análisis, sino el recuerdo del análisis hecho por otro. La referencia al proceso de análisis, en este caso, estaba mal interpretada tanto por el docente como por los alumnos. Una explicación acerca del análisis por parte del docente tampoco hubiera resuelto su falta por parte de los alumnos, ya que no se trataba de generar un proceso autónomo de análisis. En todos los casos, deberían contemplarse los tiempos que llevan estos procesos, que en la mayoría de las veces son difíciles de prever.

Darle tiempo al pensamiento y preocuparse por generar un pensamiento rico no son problemas de las ciencias sociales y humanas solamente o de algún nivel del sistema educativo, sino que son cuestiones que es posible extender tanto a las diferentes áreas como a todos los niveles. Las enseñanzas más elementales, los estudios básicos y los más complejos requieren ser aprendidos desde una perspectiva superior. Esto alude a que su solidez en tanto conocimiento implica que puedan ser explicativos de otros temas o campos, se pueda argumentar sobre ellos o permitan resolver problemas genuinos en un marco disciplinar.

La preocupación por enseñar recupera el lugar jerarquizado del contenido académico en las aulas de la universidad, que pareciera haberse desdibujado a partir de algunas corrientes que se han ocupado de las estrategias y las metodologías como si fuera posible separarlas de su relación con los contenidos. La búsqueda trivial es una metáfora, utilizada por Perkins, para referirse a una enseñanza entendida como conocimiento de hechos y rutinas que se refieren a concepciones ingenuas tanto de los alumnos como de muchos docentes respecto de las creencias acerca de que el caudal de información almacenado es sinónimo de conocimiento. El supuesto de que aprender está más asociado a la capacidad que a la buena enseñanza, tampoco

favorece la persistencia en actividades que inviten a procesos del pensar.

Las representaciones epistemológicas, que modelan las formas de conocer de un dominio dado, ejemplificando cómo es construido el conocimiento y cómo se encara la indagación, pueden favorecer propuestas de enseñanza tendientes a una comprensión más genuina. Esto ocurre así porque mientras el contenido específico es siempre utilizado en el armado de las representaciones epistemológicas, sus implicaciones se extienden más allá de las particularidades del contenido y abordan cuestiones pertinentes a la disciplina completa. Se intenta construir un puente entre la comprensión experta del docente y la comprensión inicial del estudiante. Los docentes previamente tuvieron que profundizar, comprender y ponderar las ideas clave, los hechos, los conceptos y las interpretaciones de su disciplina.

Otra dimensión de análisis de considerable interés por sus derivaciones didácticas ha sido la referencia al oficio. Esta referencia aparece de forma explícita o implícita, pero en todos los casos nos permite comprender que un experto, en el acto mismo de enseñar un determinado contenido, puede generar propuestas que se refieran a problemas y prácticas propios de su campo profesional. En el análisis de los registros, logramos identificar referencias al oficio, por ejemplo, cuando en una de las observaciones pudimos derivar una estructura formal de la clase a partir del análisis de diferentes películas desde la mirada de la crítica cinematográfica y artística. El docente desarrolla –en esta disciplina– para cada película, un análisis con características particulares definidas por la misma obra, según una secuencia que funcionaría como modelo para analizar producciones del mismo género. En otro caso, un docente de historia analiza distintas revoluciones como ejemplos pero, en realidad, lo que busca transparentar es un esquema de análisis general de los movimientos revolucionarios.

Podríamos sostener que la importancia de analizar las referencias al oficio se fundamenta en su potencialidad para cortar transversalmente los niveles de conocimiento propios de la enseñanza de las disciplinas, las áreas, las especialidades o los problemas, tal como se conforman en los currículos que ordenan

y clasifican la enseñanza en la universidad: el estructural conceptual, el de resolución de problemas, el epistémico y el de indagación.[1] Estos cuatro niveles nos permiten ubicar los temas y/o problemas en relación con un campo disciplinar; dotar de significado al tema al relacionarlo con un problema genuino de la disciplina; reconocer la relevancia del tema en relación con la disciplina, cómo se indagó y se lo formuló en tanto se lo reconoció como problema de un campo, y cuál es su potencialidad para generar nuevas fuentes de interrogación.

No creemos que las referencias al oficio sean las únicas que permitan estos cortes, pero sí su potencia para estas relaciones. Tampoco consideramos que es posible o recomendable referirse a los cuatro niveles en todos los casos como una suerte de abordaje metodológico.

Al analizar las prácticas de la enseñanza, otro de los problemas que distinguimos con frecuencia es el carácter no auténtico del discurso pedagógico. La ficción se observa en dos aspectos. Por una parte, en que las preguntas que formula el profesor no son tales (en tanto sólo las plantea porque conoce las respuestas), y en que los problemas por resolver que plantea pueden considerarse como problemas de juguete. Esta última analogía se refiere al perfil de los problemas, que si bien en apariencia guardan relación de semejanza con problemas reales, no presentan ni la complejidad ni el juego de variables o determinaciones que pertenecen al mundo de la vida real.

Por otra parte, las propuestas del sistema tradicional desvalorizan el error o lo castigan, pero en ningún caso lo consideran, buscan o proponen como paso previo para la construcción del conocimiento, con lo que se impide la búsqueda de procesos de desconstrucción y el señalamiento del error. Al respecto, Alicia W. de Camilloni (1994) sostiene:

> [...] las clases de errores posibles son muy diversas. Nosotros podemos encontrar alumnos que categorizan mal, que construyen o utilizan sistemas de categorías que están mal construidos, que no

1. Esta categorización de los niveles de conocimiento se encuentra desarrollada en Tishman, S.; Perkins, D., y Jay, E., 1995.

son excluyentes entre sí, que son ambiguas, que no son pertinentes. También nos podemos encontrar con alumnos que están trabajando con teorías mal construidas. Nosotros trabajamos con teorías implícitas, sobre la base de las teorías implícitas de los estudiantes, de las ideas previas, de las ideas alternativas, pero a veces estas teorías están mal construidas y son efectivamente el espejo desde el cual el alumno analiza todo el material que le entregamos. Otras veces, aunque el estudiante maneja teorías correctas, incluye la información dentro de una teoría que no es la pertinente. Otros errores pueden derivar de una defectuosa discriminación entre información relevante e irrelevante, ya sea por no efectuar esa discriminación o por retener lo que no va a ser útil; no retener la información negativa relevante es otra dificultad que conduce a error. En otros casos, el error deviene de categorizar mal la información en un buen sistema de categorías, o de sobresimplificar la información. Las clases de error que pueden cometer los alumnos son muchas y variadas y dependen de muchas circunstancias.

Consideramos que un modo adecuado de entender estos y también otros problemas del discurso pedagógico sería inscribirlos en el marco de una teoría de la acción comunicativa que analice críticamente la función lingüística en el aula. El discurso educacional se constituye en un articulador de los marcos personales y los materiales, y contiene una profunda potencialidad para compartir y negociar significados con el objeto de que los alumnos construyan el conocimiento. Compartir y negociar significados entre los profesores y los alumnos tiene un sentido complementario y asimétrico. La asimetría se da fundamentalmente cuando los profesores suspenden sus conocimientos en aras de la comprensión de los alumnos. No se generan procesos de negociación cuando el docente no acepta la interpretación o la reflexión del alumno, por considerarla errónea.

Frente a la no negociación se abrieron en nuestra investigación varias hipótesis, puesto que si bien puede favorecer una mejor comprensión, según los contextos en los que se expresen, pueden obstaculizar las futuras construcciones por parte del alumno. Las formas, los estilos, las calidades de negociación difícilmente puedan estudiarse desde la perspectiva de un sistema de categorías, porque al entramarse en los distintos marcos

de referencia (personales y materiales) e imbricarse en los contextos de interacción en el aula, cada proceso de negociación da cuenta de una situación particular. Sin embargo, el análisis y el estudio de este constructo configura el marco para entender las prácticas en el aula, marco que fue obviado en muchos estudios didácticos y que ha sido recuperado desde un análisis lingüístico.

Las posibilidades de generar procesos más asimétricos, esto es de mayor suspensión del conocimiento construido socialmente, están fuertemente asociadas a un mayor conocimiento de la disciplina y del oficio por parte del docente. Es interesante este proceso porque, al respecto, en el pensamiento cotidiano del docente parece existir la creencia de que cuanto más sabe de un tema, menos posibilidades de negociar se le plantearán y, cuanto menos sabe, es probable que negociará más. En realidad, desde nuestra perspectiva, las posibilidades son inversas. Cuanto más se sabe de un tema, las posibilidades de negociación son mayores; cuanto menos se sabe, son menores. Por otra parte, para que se produzcan los procesos de negociación el docente tendrá que reconocer varias situaciones: por qué el alumno plantea lo que plantea, cuál es el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su pensamiento, etcétera. Si no se produce este proceso de aprendizaje por parte del docente, no puede generar una negociación con sentido pedagógico.

En este marco comunicacional le encontramos sentido a la pregunta del docente, en tanto abre un nuevo interrogante, refiere a la epistemología de la disciplina, permite reconstruir conceptos o genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas sobre un concepto con el objeto de desconstruirlas. Lamentablemente, los escasos niveles de intervención de los alumnos en las clases universitarias observadas dificultan el análisis de esta dimensión. Por otra parte, reconocemos que los docentes no visualizan las preguntas como estrategias que favorecen el desarrollo de procesos reflexivos en los estudiantes.

Coincidimos con Courtney Cazden (1991, pág. 112) en la dificultad de formular una categorización de las preguntas del docente en la configuración didáctica por la variedad de los contextos en los cuales surgen. Expresa:

Es sorprendentemente difícil categorizar las preguntas de un maestro según su valor cognoscitivo. Toda categorización depende de una distinción previa entre cuestiones que requieren una evocación factual o una comprensión literal, y cuestiones que requieren un trabajo inferencial çognoscitivo más complejo para ir más allá de la información fácilmente asequible en la memoria o en el texto.

Desde estas perspectivas de análisis, si bien no categorizamos las preguntas, hemos encontrado en las clases observadas ciertos estilos que se repiten en los diferentes campos de la enseñanza de las ciencias sociales:

a) Preguntas que se proponen evaluar los conocimientos aprendidos por los alumnos.
b) Preguntas cuyas respuestas dan pie a continuar la explicación del docente y lógica a su discurso.
c) Preguntas que el docente formula y se contesta a sí mismo.
d) Preguntas para indagar las creencias previas de los alumnos sobre el tema de la clase.
e) Preguntas que utiliza el docente para ayudar los procesos de comprensión del alumno. Se trata de pistas para conseguir profundizaciones que los alumnos por sí solos no serían capaces de hacer.
f) Preguntas que contribuyen a la construcción de significados compartidos con los alumnos.

En una clase, al referirse a las intervenciones de los alumnos, un docente sostiene que se pueden reconocer tres tipos diferentes: las que formula el alumno para solicitar una explicación, las que tienen por objeto cuestionar o desvalorizar la intervención del docente y las que cuestionan o desvalorizan la opinión de otro alumno. Según su experiencia, añade, una buena intervención de un alumno tiene un poco de las tres.

Al analizar las preguntas de los alumnos, en las clases observadas, nos encontramos con algunas notas de interés. La mayoría de las intervenciones que llevan a cabo los alumnos son para demandar más información. En algunos casos las preguntas interfieren en el discurso del profesor que, al no negociar la estructura de la clase, cierra el espacio de participación. Los

alumnos también plantean relaciones analógicas o comparativas y formulan preguntas para que el docente establezca el valor o el acierto de estas relaciones. Sin embargo, en ningún caso solicitan al docente que establezca las relaciones. Parece que las buenas preguntas, las que apelan a relaciones o argumentaciones, aparecen cuando el docente deja de pautar la estructura de participación; la pregunta rompe, en estos casos, la estructura de la clase elaborada por el docente. En muchos casos, los otros alumnos escuchan con atención esas respuestas y aumenta el nivel de participación.

En el trabajo desarrollado en esta investigación se pueden diferenciar dos etapas. En la primera, al observar las clases de los profesores de los diferentes campos disciplinares, nos propusimos reconocer unidades para el análisis que dieran cuenta de un tratamiento particular del contenido y de un determinado estilo de negociación, para mencionar sólo aquellas dimensiones que más frecuentemente nos aportaron en las observaciones de los segmentos de la clase. Una vez reconocidas las unidades con sentido didáctico hemos efectuado, primeramente, una interpretación de ellas desde el punto de vista de la formulación de hipótesis para luego someterlas a un proceso de reconstrucción crítica.

En la segunda etapa de trabajo, hemos incorporado el análisis de la configuración didáctica junto con el docente, como primera forma de validación. En todos los casos los docentes reconocieron la configuración y dieron ejemplos de otras situaciones análogas o pidieron ejemplos de otras configuraciones, valorando estos análisis. Cada una de las configuraciones que pasaremos a analizar fue sometida a esta propuesta de validación que permitió la interpretación conjunta –investigador y docente– y la reconstrucción de la práctica, la comparación con otras del mismo docente, la diferenciación entre configuración y estilo al reconocer sus diferencias con otras prácticas y, en algunos casos, la elaboración de hipótesis para el mejoramiento de las prácticas.

A continuación presentaremos, a partir de la elaboración de una serie de categorías para el análisis, ocho configuraciones didácticas en la clase universitaria, fruto de nuestras observaciones, análisis e interpretación de las prácticas de la enseñanza.

Reconocemos, no obstante, que es posible identificar otras y que a menudo tiene lugar el entrecruzamiento de muchas de ellas. La razón de esta selección, que no constituye una clasificación ni agota las configuraciones construidas, es que en todas hemos podido reconocer una serie de dimensiones de análisis de nuestras preocupaciones acerca de la enseñanza que se imbrican en lo que hemos denominado "la nueva agenda de la didáctica".

Por otra parte, nuestra selección reconoce también algunas buenas configuraciones que ubicamos en el borde de la agenda de la didáctica porque no se organizan alrededor de las dimensiones de análisis de la didáctica que hemos descrito. En algunos casos existe el riesgo de que generen falsas concepciones en torno a la comprensión de un campo o, en determinadas condiciones, obstruyen la construcción del conocimiento. En otros dan cuenta de un alto grado de experticia respecto del tratamiento de determinados temas.

El cuadro de la página siguiente presenta el conjunto de las configuraciones construidas.

## I. Las configuraciones didácticas

### *a) Secuencia progresiva no lineal*

La secuencia progresiva lineal es una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección. La progresión puede considerarse como un modelo parcial para explicar la estructura comunicativa. La definimos como un desarrollo gradual y continuo de un tema o problema a lo largo de una clase. Bernárdez (1982) describe progresiones distintas que dan lugar a categorías diferentes y que nos han servido de orientación, en algunos casos, para la identificación de las configuraciones. Aun cuando al desarrollo temático le atribuye formas de progresión diferentes –por contacto y a distancia–, éstas siempre están inscritas en tipos fundamentalmente distintos. Por contacto implica el desarrollo de hechos o temas encadenados y, a distancia, cuando se van introduciendo nuevos temas, pero en determinados momentos se recuperan algunos ya citados para establecer relaciones con los nuevos.

*Configuraciones didácticas*

- Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición.
- Secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos.
- Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación.
- Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por invención.
- El objeto paradigmático: la obra.
- El objeto paradigmático: el experimento.
- El objeto paradigmático: la situación o caso problema.
- Narrativas metaanalíticas o la desconstrucción de la clase, en la clase de didáctica.

*Configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica*

- La secuencia progresiva lineal.
- La secuencia progresiva lineal y el cierre: causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis.
- La clase dramática desde la identificación.
- La clase dramática desde el distanciamiento.

Denomina "tema" de una proposición al sujeto o de quien se habla y, "rema", a aquello que se dice del sujeto. Según las relaciones entre tema y rema, establece formas de progresión.

En el estudio de las progresiones, cuando el rema se transforma en el tema de la siguiente, desde la configuración didáctica la denominamos "secuencia lineal progresiva". Sin embargo, en las configuraciones didácticas hemos reconocido fundamen-

talmente diferentes formas de progresión no lineal, esto es, sin una secuencia progresiva unidireccional en la que el sujeto se enlace con el objeto directo que, a su vez, se transforma en sujeto de la oración siguiente.

*1) Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición*

Caracterizamos de esta manera a las clases que generan una progresión temática en relación con el tratamiento de un tema que se identifica y transparenta el modo de pensamiento del docente en relación con un tema en controversia y en el que toma partido.

En una clase de Metodología de la Investigación en las Ciencias Sociales, observamos a lo largo de la clase reiterados comentarios, analogías y metáforas que parecen rodear reiteradamente el tema para dar cuenta de la crítica que el docente plantea en relación con el positivismo y su metodología aplicada a la investigación en las ciencias sociales. La abundante ejemplificación y diferenciación en relación con otro, los abordajes y las buenas resoluciones que permiten dichos abordajes dan cuenta de un claro posicionamiento frente al tema. El docente se opone a algo y toda la clase sirve para dar cuenta de los fundamentos de su oposición. En algunos momentos la clase parece reiterativa en una suerte de sobreabundancia que fundamenta la posición que se tiene respecto del tema. En la ya clásica antinomia, cuantitativo-cualitativo, asume una posición cualitativa. Los múltiples señalamientos sirven para incorporar nuevas dimensiones que justifican su elección.

El docente señala en un momento de la clase:

> *Recuerde la diferencia entre el acercamiento al terreno desde una lógica cuantitativa, que plantee un reconocimiento definido y limitado por las hipótesis que llevo elaboradas a priori y plantea una determinación epistemológica a mi observación, y la lógica cualitativa que plantee unos interrogantes lo suficientemente abiertos como para nuevos interrogantes, nuevas categorías, según las observe.*

Al utilizar un esquema comparativo reconoce qué implica verificar y validar en la lógica cuantitativa para diferenciar la verificación y la validación en la lógica cualitativa. Durante el transcurso de la clase aparece, además, profusión de analogías y metáforas que favorecen los procesos de comprensión:

> *Sugiero que sea* "el corazón *de la investigación...*"; "*categorías* pegadas *a la realidad...*"; "*hacer* hablar *a la empiria...*".

Hemos reconocido clases con estructuras similares en el campo de la Evaluación de Proyectos Sociales al mostrar el carácter comprometido y político de la evaluación y oponerse a la evaluación como forma neutra o aséptica. Estas clases en las que el docente se opone y da cuenta teóricamente del porqué de su oposición, transparenta su manera de pensar frente al tema en cuestión. Planteos de este tipo crean condiciones para que los estudiantes reconozcan las posibles o hipotéticas relaciones entre las teorías y los hechos (Giroux, 1990, pág. 91).

En todos estos casos estamos frente a docentes que reconocen que toman partido o posición, y que despliegan una información que difícilmente soportará un sistema de clasificación o descriptivo. La clase de oposición da cuenta del pensamiento del docente en relación con teorías, modelos o marcos interpretativos, permite la transparencia en la clase y hace explícitos sus valores y creencias. Ayuda de esta manera a los estudiantes a generar una conciencia crítica. Sin embargo, estos modelos de clase no pueden constituirse como la representación del desocultamiento del currículum y, por lo tanto, no se pueden entender como maneras en las que los docentes lo explicitan. Pretender generar estructuras de oposición para todos los marcos conceptuales transformaría al conocimiento en una suerte de ejercicios de antinomias o contradicciones que desnaturalizarían el sistema de creencias y valores de los profesores. La oposición no es dogmática sino problematizadora; la oposición en la buena enseñanza es crítica y analítica. Da cuenta del carácter político de la educación. Transparenta posiciones fuertes frente a determinados campos o temas. Es controvertida y polémica. Asume los riesgos de comprometerse públicamente en relación con temas en contro-

versia. No desarrollamos clases de oposición si aquello a lo que nos oponemos es más que nada una suerte de juego o ejercicio para mostrar nuestras posibilidades de generar polémicas. Pretender enseñar un campo disciplinar desde la oposición da cuenta de un debate actual en el campo y no de una controversia superada. En las clases observadas desde estas configuraciones los docentes asumen los riesgos que entrañan estas posiciones y son conscientes de que en su campo pueden reconocer muy pocos temas posibles de desarrollar desde estos enfoques.

En el campo de la pedagogía y la didáctica se han escrito numerosas páginas referidas a las relaciones entre la ideología y el currículum, que entrañan relaciones entre la educación y el orden social, así como diferentes interpretaciones respecto a los fenómenos que son ideológicos y la función que cumplen (Apple, 1980; Apple y King, 1986; Bernstein, 1986). Por otra parte, se han realizado estudios en lo que respecta a los criterios de selección curricular en relación con los marcos de referencia, trabajos acerca del currículum nulo (Flinders y otros, 1986) en sus relaciones con el universo curricular, estudios todos claramente vinculados a esta configuración. Sin embargo, sería simplista entender que esta configuración por oposición es el lugar de expresión de la ideología del docente o el lugar donde se incluyen aspectos que fueron recortados del currículum y que recupera. Más que la inclusión de una perspectiva olvidada o que da cuenta de una posición frente al tema elegido, esta configuración es la expresión de las "causas" del docente, la asunción de los riesgos que entraña la enseñanza y una propuesta ética que determina que, frente a algunos contenidos que son centrales en su campo, asume una posición de compromiso y fundamentalmente de "batalla". Pero ésta no es una batalla contra los alumnos sino con los alumnos, que trata de ganar adeptos a su causa. Sostenemos que es riesgosa porque el docente conoce que son batallas provisionales, que fueron ganadas o perdidas en otras oportunidades y que, probablemente, esta clase no sea posible repetirse, desde esta perspectiva y con esta construcción, en tanto depende profundamente del contexto sociohistórico en el que se inscribe y de los desarrollos de las investigaciones en relación con el tema en cuestión. Importa reconocer que estas posiciones

teórico-políticas, que se transparentan en la clase, son complementarias de un análisis teórico epistemológico del campo.

En estas configuraciones, nuestra preocupación reside en reconocer que, frente a la comprensión de estos tratamientos, los alumnos pueden cristalizar estos análisis y entenderlos de manera dogmática cuando, en realidad, son fundamentalmente provisionales, al igual que todos los del campo de las ciencias sociales y humanas.

*2) Secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos*

Identificamos esta configuración en una clase de Psicología que se inicia con el señalamiento del tema que se desarrollará y una frase que enmarca didácticamente la propuesta. El profesor dice: "Programas a la vista" y en el mismo momento él toma su programa y continúa:

> *La unidad cuatro se ocupa de una cuestión específica: del problema del aprendizaje. Todavía no vamos a hablar del aprendizaje en contexto escolar aunque hagamos algunas referencias.*

A partir de señalar el tema de la clase marcando una antinomia –aprendizaje y aprendizaje en contexto escolar– brinda indicaciones sobre la lectura para luego continuar:

> *...empezamos entonces con el tema de la teoría de aprendizaje, sus relaciones con las explicaciones sobre el desarrollo cognitivo.*

Nuevamente marca una antinomia que además escribe en el pizarrón: aprendizaje-desarrollo cognitivo. El docente continúa su exposición explicando las diferencias entre los conceptos hasta enunciar y desarrollar los de empirismo y conductismo, que anota en el pizarrón; aprendizaje intencional y espontáneo, en sentido estricto y amplio; contenido y forma. En el transcurso de la explicación introduce el análisis de interpretaciones diferentes según cuerpos teóricos distintos por los cuales el sujeto regula su conocimiento acerca del medio.

En todo el transcurrir de la clase se van planteando posiciones antinómicas respecto de los conceptos. En algunos casos se trata de planteos contradictorios o de aristas distintas del mismo problema; en otros, responde a escuelas teóricas diferentes y finalmente a conceptos que interesa contraponer para su distinción. En un momento de la clase el docente hace explícita la forma de abordaje del tema: "Acá vamos a trabajar de a pares también".

Al analizar la estructura de la clase es posible reconocer que ésta pudo ser desarrollada sin explicitar las antinomias. En ese caso la clase hubiera quedado en un plano descriptivo y no interpretativo. En cada bloque de la clase, separado por las antinomias, se reconstruían conocimientos previos y eran los pares los que facilitaban la progresión temática. Los mismos temas eran reiterados, pero a la luz de los nuevos pares se estimulaba una comprensión más compleja. Aun cuando estas antinomias fueron incorporadas en la narrativa para enriquecer la enseñanza de los diferentes temas, eran totalmente pertinentes en relación con el tema que se desarrollaba.

Nuestro análisis de la clase nos permitió recomendar al docente la incorporación de nuevos pares, si esto fuera posible, con el objeto de dar mayor movimiento a la clase y validar la configuración en tanto entendimos que el trabajo de pares se había estructurado como propuesta didáctica. En el trabajo reconstructivo con el docente éste señala que han sido también desarrollados en las unidades anteriores dos pares conceptuales, pero desde otros planteos y uno de ellos es característico de las unidades siguientes. Esto lo llevó a argumentar que este tipo de configuración transparentaba su estilo de enseñanza y no había sido determinado por el tema. Sostuvimos nuestras dudas al respecto y observamos la clase siguiente en el mismo grupo. Allí pudimos reconocer una configuración totalmente diferente y, aun cuando se plantearon términos de oposición en el transcurso de la clase, se pudo transparentar otra configuración. Creemos que esta clase, rigurosa en relación con los marcos teóricos que describe, es representativa de un tratamiento temático contundente a partir de una estructura que revela una propuesta que busca un modo de tratamiento dialéctico aplicado a múltiples temas del campo de las ciencias sociales.

*3) Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por ejemplificación*

Hemos reconocido esta configuración en una clase de Análisis de películas y Crítica Cinematográfica, de la carrera de Artes. El tema que desarrolla el profesor es el de la imagen y sostiene que

> *En la última clase estuvimos hablando de la problemática de la imagen, el soporte del cine... a través de un texto de Santos Zunzunegui, que es un profesor de la Universidad del País Vasco, en España, y a través de una paráfrasis del texto de Abraham Moles, un estudioso de... Otro texto de mucho interés es el de Jacques Aumont...*

Ya en la presentación del tema de la clase, que consiste en un desarrollo nuevo del que se ha analizado en la clase anterior, se visualiza la configuración que va a permear toda la clase: el progreso del tratamiento con descentraciones teóricas que van paulatinamente introduciendo nuevas dimensiones de análisis. Esto implica sucesivos abordajes complementarios a propósito de la presentación de nuevos materiales.

Analiza la imagen y señala las diferencias entre la producida por un pintor cubista y una imagen fotográfica, relaciona con el concepto de analogía para pasar a ejemplificarlas y a diferenciarlas de las reproducciones. Prosigue leyendo un párrafo del texto de Aumont donde define la Historia del Arte:

> *... es la de un conflicto entre la necesidad de ilusión de la duplicación del mundo, supervivencia de la neutralidad mágica, y la necesidad de expresión, entendida como la expresión completa del mundo.*

Luego explica:

> *... el objeto puede ser la simple ilusión de la reproducción, en la duplicación del mundo está implicada la visión utilitaria del objeto.*

Finalmente analiza las imágenes en las pinturas rupestres.

Esta secuencia de la clase es una clara propuesta de la configuración. Revé dimensiones de análisis, pero no simplemente las profundiza o agrega nuevos elementos, sino produce descentraciones en tanto va generando ópticas de abordaje desde diferentes teorías y ejemplificaciones también de distinto tipo.

Los ejemplos se suscitan también frente a cada una de las dimensiones que se analizan.

> *En esa película hay una cosa muy rara. Con una narrativa muy habitual. Hay una conversación entre Meryl Streep y su marido, se proponen amor eterno en un plano secuencia muy largo [...] La presencia de un plano secuencia que tiene que tener un tiempo determinado que incomoda al espectador [...] El plano secuencia en el verosímil fílmico es siempre desrealizador.*
>
> *Cada filme tiene un verosímil, cada objeto tiene un verosímil, cada texto tiene un verosímil. Y en ese verosímil nosotros ingresamos en el momento de apreciar la obra fílmica. [...] Hay obras que incomodan al espectador real y obras que no lo incomodan (desde lo verosímil). Cuando* Hiroshima mon amour *empieza con cuerpos desnudos que se identifican con el viento, con la arena, menos con el cuerpo, el espectador se incomoda porque no está ingresando, naturalmente, de acuerdo con los cánones previstos. Hay también una incomodidad en la reciente película de Favio,* Gatica, El Mono, *en la primera secuencia...*

En los dos párrafos precedentes de la clase observamos el tratamiento de lo verosímil como dimensión de análisis. Desde el tratamiento del tema relaciona lo verosímil con el plano secuencia y con la incomodidad que genera en el espectador. En el tratamiento de estas dimensiones se citan tres momentos de filmes que dan cuenta de la temática.

Al desarrollar el tema siguiente –el autor implícito–, continúa con la misma propuesta: ejemplos y contraejemplos reconstruidos de películas en las que va incorporando aristas diferentes del problema. Una vez desarrollados estos nuevos temas vuelve a analizar, apelando al recuerdo de un alumno, las dimensiones

de análisis que desarrolló en la clase anterior respecto de la imagen, reconstruyendo los conceptos que había desarrollado hasta ese momento en la clase y dando nuevos ejemplos que permiten incorporar ahora en el análisis de la imagen la publicitaria y la televisiva. Planteados estos nuevos conceptos recupera la dimensión imagen, pero esta vez para analizar el problema de la complejidad que relaciona con las cualidades de la imagen e interpretando el tema desde la perspectiva de un teórico, Christian Metz.

En la conversación que se llevó a cabo con el docente y con el objeto de validar la configuración, éste reconoció la interpretación que hacíamos respecto del desarrollo del tema y sostuvo que *"la imagen es dictadora, obliga a este tratamiento. No la elaboro así por el oficio de la crítica cinematográfica sino porque las imágenes tienden a convencer, resuelvo las contradicciones además con las imágenes que son más inteligentes, más rápidas de comprender"*.

Sin embargo, en la misma conversación, el docente se interesó por conocer la existencia de otras configuraciones y, al describirlas, fue citando ejemplos de clases para cada una de ellas. Así, expuso que para enseñar la teoría de Eisenstein desarrolla una clase que demuestra la imposibilidad que tuvo el cineasta de llevar a cabo su propia teoría; que *La escalera de Odessa* es el ejemplo paradigmático de la estética en lo que se refiere a sus realismos. Por último, relata cómo en el cine policial del peronismo se transparenta el ocultamiento del conflicto social y apela, para confirmar su idea, a la frase de una película de la época: "Es *apenas* un delincuente".

Más que la preparación anticipada de la clase, sorprende el nivel de erudición del docente, dado por la multiplicidad de enfoques que sostiene y la variedad de ejemplos diferentes que propone, así como la recuperación constante y no lineal del tema central de la clase. La erudición, en este caso, está al servicio de la comprensión del alumno. Nos encontramos frente a una clase compleja con un enorme caudal de información, pero con una estructura tan clara que permite el abordaje de un tema central en el campo disciplinar. Frente a los ejemplos y las interpretaciones los alumnos formularon preguntas y opiniones. Los ejemplos

cotidianos y de películas conocidas, evidentemente, favorecieron estas participaciones.

*4) Secuencia de progresión no lineal con descentraciones múltiples por invención*

Tal como venimos analizando, configuraciones didácticas hay muchas, algunas más complejas que otras, más o menos difíciles de reconocer o que polemizan con los constructos de la didáctica. No podemos generar criterios clasificadores con el objeto de ordenarlas ni podemos jerarquizarlas, pero sí podemos referirnos a las características de otra configuración, las de la clase de la invención. El carácter creativo de esta propuesta lo hemos reconocido como alumna de ese docente y el análisis de hoy se enmarca en el estudio de la clase a través de una grabación. Se trata del análisis de una clase universitaria de la década del '60 de quien fuera un brillante maestro e historiador: José Luis Romero.[2]

Identificamos la configuración de la clase como la de una secuencia progresiva no lineal armada con un sistema de descentraciones múltiples pero que, a diferencia de la anterior, incorpora una nueva dimensión. En páginas anteriores y para el tratamiento de la imagen en una clase de crítica cinematográfica habíamos caracterizado y descrito en sus rasgos esenciales esta configuración, en relación con abordajes distintos y complementarios. Pero el carácter distintivo del tratamiento no está dado en este caso por el tipo de configuración sino porque su configuración está enmarcada en la invención. Nos encontramos con un docente-investigador que crea una categoría para la comprensión del hecho histórico, categoría que es validada por la comunidad académica científica: el disconformismo como definición del clima espiritual de una época (las primeras décadas del siglo XIX) en la que se advierte una profunda inadecuación entre el desa-

2. Agradezco al historiador Luis Alberto Romero el casete con el registro de la clase.

rrollo social y las formas tradicionales de pensar la sociedad. En este sentido, la propuesta de Romero correspondería a las que Howard Gardner (1995) define como propias del individuo creativo, aquella persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto. Y en esto reside quizá la nota más distintiva de las actividades creativas: sólo pueden ser consideradas tales cuando han sido aceptadas en una cultura determinada.

La importancia del enfoque del maestro se identifica con las ideas de Shulman (1989) cuando expresa:

> Yo especulo con que la historia de las ideas es también la historia de la pedagogía, en la cual los académicos de todos los campos realizan sus contribuciones a través de ENSEÑAR a su comunidad nuevas formas de pensamiento sobre cuestiones corrientes o nuevas cuestiones para contemplar porque merecen atención (pág. 4).

José Luis Romero analiza, entonces, la dimensión disconformismo entre 1780 y 1830, y recupera el aspecto histórico de los acontecimientos en el período, pero interpretativamente desde la nueva dimensión. En el desarrollo de su clase justifica el tratamiento del tema, cita ideas que explicita desde diversos aspectos y también a través de diversos autores. Señala, relaciona, hace advertencias, cita autores y textos, realiza análisis causales, lineales, correlacionales y de saltos, explica e interpreta, manejando un ciclópeo caudal de información, identificando temas y problemas en la enseñanza y en la comprensión. El carácter provisional de sus afirmaciones queda subrayado cuando expresa:

> Pero si esto fuera cierto, no lo podría asegurar, porque la historia y las ciencias del hombre no son ciencias exactas.

También expresa hipótesis y las enmarca:

> Yo diría que es el primer punto de partida de esta especie de disconformismo perpetuo que aparece por entonces, y que en mi opinión, sigue de una manera homogénea y lineal hasta hoy.

En su propuesta didáctica vemos entrelazarse magistralmente al docente, al singular y creativo investigador y al que puede comunicar sus ideas de tal modo que expresen la riqueza de su pensamiento.

José Luis Romero no está hoy para validar la configuración que le atribuyo, pero su carácter de genio, inventor de la historia lo validan quienes fueron sus discípulos, historiadores de hoy, y quienes, habiéndonos dedicado al estudio de otros campos disciplinares, sostenemos, ante el recuerdo de sus clases, que José Luis Romero nos enseñó a entender las ciencias sociales.

*b) El objeto paradigmático*

Hemos denominado de esta manera a las clases que se organizan alrededor de una tratamiento o abordaje central en la disciplina de la que se trata. Las hemos reconocido en nuestra investigación en clases de crítica literaria, de psicología y de didáctica.

*1) El objeto paradigmático: la obra*

Un ejemplo de este abordaje ha sido identificado en una clase de Teoría y Crítica Literaria, en la cual el docente comienza su exposición señalando que el propósito de la materia es brindar un panorama actualizado de las corrientes y las tendencias que están actualmente en debate en el plano de la crítica y de las teorías literarias, al tiempo que, de manera propedéutica, enseña a analizar un texto literario. Elige un texto que recomienda leer previamente, en este caso *Billy Bud, marinero*, obra póstuma de Herman Melville (1819-1891) editada en 1924.

La clase se inicia con la formulación de una pregunta:"¿Toda lectura crítica es necesariamente una lectura alegórica?", a partir de la cual pasa a definir el concepto correspondiente:

> *Alegorías son correspondencias de sentido entre entidades textuales y de otra naturaleza que pueden ser morales, éticas, religiosas o, si ustedes quieren, las de Calderón de la Barca, donde se personificaba la belleza en un personaje, la verdad en*

*otro. Y también hay alegorías que leen la literatura desde un punto de vista autorreferencial, es decir leen literatura, dado el sentido a, lo trasladan al sentido b; es un tipo de lectura que tiende a leer en clave literaria los textos, como si la literatura estuviera hablando de los procesos de producción... En este caso el texto de Melville parece presentarse como una alegoría... La hipótesis que voy a desarrollar es que un texto que aparentemente reclama una lectura alegórica puede engañar debido a determinados procedimientos o llevar la lectura en determinadas direcciones. Aparentemente reclama una lectura alegórica, pero el mismo texto hace pedazos las interpretaciones alegóricas... Les voy a entregar hecha esta introducción.*

Esta casi advertencia que realiza el docente implica una suerte de síntesis final; va a ser construida a lo largo de la clase y en cada una de las interpretaciones que se realicen.

El profesor relata en una secuencia lineal progresiva el argumento del texto a grandes rasgos, pero deja blancos en el argumento y aclara que "No voy a ahorrarles a ustedes la lectura". Sin embargo, el centro de la clase no está allí: la mayor parte del tiempo está dedicado fundamentalmente a mostrar los límites de cada lectura. Así, pretender analizar este texto desde un paradigma sólo demuestra los límites de una lectura. La obra paradigmática se convierte, entonces, en una suerte de antiparadigma, esto es, no hay un solo marco, no hay una única explicación posible.

Con el objeto de validar estas interpretaciones se expuso al docente la configuración construida a partir de la observación de la clase y de su registro textual. La principal hipótesis que se intentó validar en primer lugar refería a que son pocos los textos que posibilitan este tipo de análisis. Si no se tratara de una obra paradigmática, la clase sería una muestra del oficio del crítico literario. En el caso contrario, daría cuenta de cómo un docente experto elige un texto para la enseñanza porque adentra en un problema clave del campo disciplinar. El docente dice al respecto en la entrevista posterior:

*No todos los textos sirven para este análisis.* El juguete

rabioso, *de Arlt o* La carta robada, *de E. A. Poe, pueden ser utilizados. Son textos que generaron polémicas críticas que dan cuenta del problema de la crítica. Ni todas las clases de crítica pueden ser armadas como ésta, ni todos los libros permiten este análisis. No existe una receta para enseñar la crítica. La clase enseña los límites de cada lectura. Éste es un texto que pone a prueba la lectura y da cuenta del problema del campo.*

La clase que analizamos es una suerte de clase encrespada; no plantea un cierre a la manera de final feliz, sino que fundamenta y prueba contradicciones en cada una de las posibles lecturas.

En un momento de la clase el docente sostiene:

> *Como dice Barthes, el código hermenéutico es parecido al* strip-tease, *lo que viene al final es la verdad... acá no hay código hermenéutico que valga, es exactamente al revés, la verdad puede esparcirse por un lado, invertirse, darse vuelta; el sentido de esta historia cambia, no es estable, queda en manos de los que la hicieron o la padecieron, Claggard, Billy Bud. Esta historia, al ser contada otra vez por el periódico o por la poesía, da cuenta de que no hay fin de la historia porque la historia cambia.*

También enmarca en el transcurso de la clase las lecturas simplificadas de análisis que, inspiradas en determinadas corrientes, pueden generar simples banalidades:

> *Yo no estoy en desacuerdo con el psicoanálisis sino con los análisis groseros...*

Entendemos que esta clase es un claro ejemplo de configuración didáctica centrada en la obra como objeto paradigmático, en tanto fue construida para mostrar, al transparentar las excepciones, los límites de las lecturas paradigmáticas.

*2) El objeto paradigmático: el experimento*

En una clase de Psicología el docente plantea que:

*...el tema de hoy, como ustedes saben, es el tema del aprendizaje desde la perspectiva de la psicología genética... cómo la psicología genética explica el tema del aprendizaje; teoría de aprendizaje que no es central sino que tiene el* status *de una teoría especial. Lo que significa, desde nuestro punto de vista, que tenemos grandes dificultades para hacer una afirmación general acerca del aprendizaje porque se va enriqueciendo y modificando a medida que se desarrollan investigaciones, para lo cual es importante seguir su desarrollo histórico. Para entender las teorías de aprendizaje en la psicología genética hay que entenderlas en el marco de la discusión: aprendizaje-desarrollo.*

Una vez que el profesor enmarca el tema y lo circunscribe, también prenuncia el lugar desde el cual generará la crítica:

*Vamos a intentar dos tipos de crítica a la teoría psicogenética del aprendizaje: una que se ha llamado "crítica empírica" y la "crítica teórica o metateórica", cuáles son los problemas que quedan abiertos y ver de qué modo más adelante se resuelven.*

A continuación analiza un acontecimiento que aparece como trivial: una conferencia en 1959 que desata la tercera parte de la investigación piagetiana:

*En el curso de esta conferencia tiene lugar una discusión respecto de la posibilidad de acelerar las estructuras en desarrollo. Ellos pensaban en algo así como en una composición; en lugar de entender la estructura como una entidad diferente de sus partes, la entendían como una composición.*

A partir del encuadre y del nudo central de la clase –la noción de estructura– el docente pregunta:

*...¿estas estructuras, que están en desarrollo, se pueden acelerar?*

Y a continuación señala:

*Considerando que las estructuras son cuerpos muy complejos de ideas y operaciones que el sujeto tiene que realizar, ¿no habría modo de descomponerlas en partes menores, enseñar las partes por separado y luego así enseñando las partes por separado lograr más rápido una estructura de conjunto?*

A partir del último interrogante la clase se destina a desarrollar el experimento de conservación de la longitud con el que se responde a todos los interrogantes planteados con anterioridad en la clase. En el transcurso de la clase, el experimento planteado sirve para dar sentido a experimentos análogos como el de la sustancia y el de la idea de provisionalidad, y reconocer distintas interpretaciones del experimento en el tiempo para, finalmente, poner en discusión la importancia del interrogante central, a la luz de las interpretaciones desarrolladas. Evidentemente, para la teoría piagetiana la noción de conservación es central, pero esta idea adquiere cabal sentido en términos de estructura y, por lo tanto, en el debate: aprendizaje-desarrollo.

En nuestro trabajo, encontramos que esta configuración, inscrita en torno a un experimento, al igual que la organizada en torno a una obra paradigmática, favorece la participación de los alumnos. Al observar otra clase del mismo profesor, desde otra configuración, identificamos muchos menos interrogantes o señalamientos por parte de los mismos alumnos.

Entendemos que las clases que generan claros nexos con la realidad, así sean lecturas, experiencias, casos, promueven y favorecen las interesadas participaciones de los alumnos.

*3) El objeto paradigmático: la situación o caso problema*

Fuera del contexto de nuestra investigación, hemos observado y analizado una clase dictada por Michael Apple en el marco de la Maestría en Didáctica que se lleva a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Entendemos que, en este caso, nos encontramos frente a una configuración semejante a las anteriores que hemos denominado "la situación problema como objeto paradigmático". Aun cuando esta configuración y la interpretación que realizamos una vez concluida la

clase no fueron validadas por el docente, la comparación con el resto de las clases dictadas por el mismo profesor en el curso nos permitió reconocer la peculiar estructura de la clase que analizaremos a continuación.

Apple organizó una clase explicativa de la agenda de la nueva derecha a través de un caso: Channel One. Según él mismo justificó, Channel One es un caso paradigmático, simbólico y poderoso de la transformación social de nuestras ideas sobre lo público y lo privado y sobre la escolarización en sí misma. Señaló al respecto:

> *El ciudadano como ser político con deberes y derechos se pierde. En su lugar se crea el consumidor. La escolaridad se convierte en producto minorista. Channel One es una empresa que produce un noticiero, de actualidad diaria, con una producción de alta calidad, destinado a adolescentes. Está compuesto por diez minutos de noticias y dos minutos de avisos publicitarios de zapatillas, golosinas, hamburguesas, productos y servicios legales destinados al segmento infantil y adolescente. La empresa ofrece la instalación sin cargo de videocaseteras y televisores en todas las aulas de una escuela y en contrapartida el director se compromete a que los alumnos observen la programación.*

Durante el transcurso de la clase, Apple analizó numerosos conceptos: estado débil, racionalidad económica, democracia como noción económica y no política, el individuo como consumidor posmoderno y no como integrante de organizaciones, la teoría del demonio estatal y el ángel privado, la escuela como empresa con audiencia cautiva y el alumno como consumidor, la desideologización y positivización de la realidad, la ilusión de la libertad de elección del consumidor, etcétera. Todos los conceptos que enuncia son reconceptualizados a la luz de la empresa Channel One, seleccionada como caso paradigmático en el que se transparentan todos los conceptos.

Tanto en la obra literaria como en el campo de la psicología o en la política educativa pudimos reconocer clases polémicas, poderosamente atractivas, generadoras de profundas reflexio-

nes estructuradas a través de casos, obras o experimentos paradigmáticos. Dichas complejas estructuras fueron creadas para la enseñanza y dieron cuenta de un importante caudal creativo. En el marco del dictado de una asignatura se presentan como excepcionales y son demostrativas de productores de conocimiento original o ampliamente versado.

*c) Las narrativas metaanalíticas o la desconstrucción de la clase en la clase de didáctica*

A lo largo de nuestros últimos siete años de investigación en la enseñanza universitaria hemos enseñado problemas y cuestiones referidos a la enseñanza y hemos intentado permanentemente analizar en nuestra propia práctica de la enseñanza de la didáctica dichos desarrollos teóricos. Es así como innumerables clases fueron estructuradas desde la misma configuración: entender la enseñanza como el espejo que refleja la teoría, como la construcción del conocimiento desde la reconstrucción de lo recientemente vivido en un plano diferente. Hemos denominado a esta configuración "las narrativas metaanalíticas" y –a diferencia de las otras configuraciones que son fruto de las elaboraciones interpretativas a partir de observaciones de clases, registros, análisis con los investigadores del equipo y validaciones con los docentes en posteriores entrevistas– esta última configuración la he construido a partir de mi mirada de investigadora y tomando como objeto de análisis las clases dictadas. Al igual que las anteriores han sido validadas con las investigadoras del equipo y con los alumnos, a la vez que expuestas en congresos y reuniones científicos nacionales e internacionales y publicadas en revistas científicas (Litwin, 1993).

Las primeras propuestas de estas configuraciones surgen en la investigación que iniciamos en la didáctica universitaria, en el año 1989. Nos preocupaba, fundamentalmente, el trabajo reconstructivo de la clase que diferenciara con claridad las derivaciones de las teorías conductistas de las cognitivas. En estas configuraciones didácticas, el reconocimiento de los organizadores avanzados y las actividades perceptivas se constituyeron en

ejes centrales. La didáctica quedó condicionada por estas derivaciones que se constituyeron en su más sólido fundamento. Desde esta perspectiva, la reconstrucción de la clase permitió a los alumnos fundamentalmente una reconstrucción de las teorías de aprendizaje.

Luego de dos años de trabajo, en 1991, consideramos que, si bien estas propuestas eran valiosas en tanto permitían a los alumnos reconstruir el conocimiento en lo que respecta a las teorías de aprendizaje, eran limitadas, dado que, si se pretendía enseñar didáctica, quedaban sin analogar otras dimensiones de la enseñanza. De todas maneras, en su momento las justificamos éticamente en tanto habían nacido de la preocupación por rescatar la capacidad de reflexión respecto de su fundamentación cognitiva, y en oposición a las concepciones mecanicistas o reduccionistas respecto del aprender. A partir de entonces incorporamos a la reconstrucción de la clase otras dimensiones de análisis, no sólo en lo referido a diferentes procesos cognitivos implicados en los desarrollos de los temas –tales como la identificación de inclusiones en clase, clasificaciones de diferente nivel, comparaciones, analogías y metáforas, para generar distinto tipo de explicación– sino también otros elementos y problemas de la secuencia narrativa.

En la totalidad de las configuraciones didácticas de la enseñanza de la didáctica fuimos reconociendo las estrategias desplegadas por el docente para conocer los procesos reflexivos que generaban los alumnos con el objeto de construir el conocimiento; la estructura de la disciplina que se enseñaba, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica; las consideraciones ideológicas que hacen que se recorte el campo disciplinar y se elija una manera de tratamiento y el contexto institucional en que se inscriben las prácticas que permite entenderlas o metaentenderlas en toda su significación.

En las configuraciones didácticas propias de la enseñanza de la didáctica, la reconstrucción de la clase a posteriori del desarrollo de determinados temas y conceptos se constituye en un segundo plano de análisis, lo cual nos lleva a sostener que la enseñanza de la didáctica se desarrolla en dos niveles diferentes: en primer lugar, en la práctica docente y, en segundo término, en

la reconstrucción de dicha práctica, reconstrucción desde las teorías de enseñanza y verdadera expresión de las relaciones entre la práctica y la teoría.

En la publicación en la que expusimos esta propuesta (1989) señalamos que

> consideramos que una buena configuración para la enseñanza de este campo disciplinar genera un espacio de construcción de conocimiento en donde se reflexiona acerca del quehacer de la clase. En esta suerte de tautología se confunden las reflexiones teóricas y las prácticas que las permitieron llevar a cabo, remitiéndonos al desafío de generar propuestas de acción ejemplificadoras que muestren la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado. [Y agregamos] La buena configuración, entonces, propone una suerte de distanciamiento en donde se analizan los acontecimientos vividos. El análisis es una reconstrucción teórica de las prácticas de la enseñanza en base a las mismas dimensiones que componen el campo. La reconstrucción que se plantea implica rever esas dimensiones, tal como se estudian en el campo de la didáctica, esto es desde perspectivas diferentes y con múltiples entrecruzamientos... En realidad se trata de una nueva construcción teórica que realiza el docente a la manera de una transparencia o un cristal que le permite una nueva mirada respecto de la clase. La superposición de transparencias nos remite a una narrativa que deja de hablar de la clase vivida para construir un nuevo relato, que cobra vida independientemente de la clase. Por otra parte, y de acuerdo con nuestra experiencia, creemos que cada una de las reconstrucciones permite superar los niveles interpretativos del mismo contenido que se trató y poner énfasis en aspectos sustanciales. No se trata de reconocer lo desconocido sino de rescatar el papel que la superposición de narrativas genera como expresión de la misma complejidad de la didáctica... Leer la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza. Entendemos que ésta es la particular expresión que puede mostrar la enseñanza de la didáctica, esto es, las relaciones de la práctica con la teoría (págs. 80-83).

Una narrativa que trate de reconstruir las diferencias entre lo disciplinar, los modos de pensamiento que le son propios y las formas como el docente diseña su propuesta personal, avanzaría en una nueva reconstrucción teórica de los entrecruzamientos prácticos y teóricos. La pura práctica se transformaría en teoría

y daría cuenta de la profundidad de los enfoques respecto del enseñar y aprender.

A lo largo de nuestra práctica hemos constatado que los alumnos que participaron en clases donde se realizaban estas reconstrucciones, luego las reclamaban si no se llevaban a cabo. En diversas ocasiones indagamos las razones del reclamo y, para nuestra sorpresa, algunos alumnos sostuvieron que les servían para repasar, otros afirmaron que en la oportunidad del metaanálisis entendían algunos temas de la clase y, finalmente, un grupo reconoció que las reconstrucciones les permitían descubrir elementos o análisis que les habían pasado inadvertidos en la clase. María, profesora de Letras con veintiocho años de experiencia docente, sostiene: "Es un pantallazo final, veo toda la agenda, diferentes abordajes. Me sirve para clarificar todo el proceso de la clase. Me parece clave para la comprensión".

Una experiencia similar fue relatada por Pamela Grossman y Samuel Wineburg (1993) y denominada "la clase transparente". Se llevó a cabo con el formato de taller y participaron once docentes durante dos semanas de tres horas y media diarias. Los objetivos de la clase, según estos investigadores, eran explorar el significado de la enseñanza para la comprensión, discutir sus implicaciones, modelar la versión propia de enseñanza y focalizar la atención de los estudiantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la propia clase. Implicó usar la clase en sí misma como un caso de enseñanza que está abierto a la discusión y a la reflexión. Como docente, señalan:

> Explícitamente llamamos la atención sobre nuestras elecciones pedagógicas y el pensamiento que subyace a estas elecciones [...] recuperamos experiencias de los profesores como alumnos en la clase, la relación entre ellos mismos y su rol como docentes experimentados.

Independientemente del valor que le asignemos en la comprensión, la posibilidad de "mirar la clase" desde una perspectiva didáctica para el profesor que enseña temas referidos a las prácticas de la enseñanza constituye una clara muestra de coherencia entre lo que enseña y los principios que considera que guían la enseñanza.

*c) Las configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica*

Tal como señalamos anteriormente (véase la pág. 111) las ocho configuraciones descritas no agotan las buenas configuraciones que encontramos en las prácticas universitarias. Por este motivo, nos interesa describir e interpretar ahora otras peculiares configuraciones a partir de las cuales enunciaremos algunos interrogantes.

Así como las ocho primeras configuraciones tienen en común una estructuración centrada en una especial manera de desarrollar el tema de la clase con una exposición que favorece procesos reflexivos complejos, estas nuevas se diferencian de las precedentes porque la clase se estructura con otras recurrencias relacionadas con las interpretaciones del docente respecto de la comprensión del tema en cuestión. Podríamos sostener que el eje en los problemas teórico-epistemológicos del tratamiento del contenido de las primeras ocho se desplaza en las configuraciones del borde a clases estructuradas por los problemas de la comprensión de los alumnos. En los párrafos siguientes ofreceremos algunos ejemplos de estos tratamientos que hemos dado en llamar "configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica" por la explicación descrita.

1) *La secuencia progresiva lineal*

Observamos, analizamos y validamos con la docente este tipo de configuración en una clase de Historia. Se caracteriza por una progresión temática constante en un discurso en el que las oraciones se suelen estructurar con un sujeto y un objeto directo, y este último se transforma en sujeto de la oración siguiente. Se establece un nexo de causa-efecto que genera una interpretación causal en una línea de tiempo.

> *...Hay un cuestionamiento fuerte por la derecha y una crítica de izquierda. La crítica de izquierda cuestiona este camino gradual [...] y éste es el cuestionamiento más serio a la socialdemocracia [...] La tradición del mundo occidental hacia fines del siglo XIX es básicamente la tradición marxista. Sólo*

*que la tradición marxista da para... Esta formulación original [...] y que además es un aporte de Lenin. Lenin es [...] y el que rompe esa idea de que Rusia [...] Rusia no tiene burguesía...*

En más de una oportunidad la docente señala temas que no se desarrollan en ese momento, pero explicita dónde y cuándo se retomarán. Señala, por ejemplo:

*Esto lo tienen en las tres primeras páginas de la guía de la unidad 6; ...hay una discusión muy importante acerca del rumbo económico que es la que no vamos a ver porque es el tema del teórico-práctico ...a la manera de aldeas que ustedes ya han visto al comienzo de nuestro programa... Éste es uno de los dos temas centrales de la revolución soviética, que es el que se ve esta semana en teórico-prácticos; algunos lo vieron ayer y otros lo van a ver mañana.*

Este tipo de comentarios abre la secuencia en lo que respecta a la linealidad de la propuesta de desarrollo temático.

La docente explica en la entrevista posterior que es una clase tradicional en su enfoque en relación con otras clases dentro de la asignatura que dicta, propedéutica en lo que respecta al tratamiento del tema, formativa por ser una primera aproximación al tema y en la que se ha optado por eliminar la discusión historiográfica, dado su carácter inicial. Genera argumentaciones teóricas, epistemológicas y relacionadas con los problemas de la comprensión para la estructura de la clase con el objeto de justificar su propuesta.

En este caso, las intervenciones de los alumnos no se ven favorecidas. Las preguntas que realizan no interrumpen el tipo de narrativa. En las dos horas de clase contamos tres intervenciones. En la primera, la docente contestó afirmativamente, mediante un gesto, y continuó; en la segunda señaló: "Si me espera medio segundo, voy a ir a ese tema", y en la tercera intervención brinda una respuesta concreta para retomar el discurso en el lugar que había dejado. En la entrevista posterior la docente explicitó respecto de las intervenciones que no ad-

mitiría algo que no tuviera que ver con el tema. Al analizar las razones por las que rechaza las intervenciones, explicó que frente al escaso tiempo de que dispone para el tratamiento de los temas, la pregunta la perturba, pero que probablemente no la perturbaría si dispusiera de más tiempo para el desarrollo de cada uno de los temas para analizar.

El tratamiento del tema finaliza con el señalamiento de uno nuevo, exactamente al concluir el bloque horario de la clase. Señala la docente:

> *...Ésta es la primera parte del drama del socialismo en esta primera mitad del siglo XX. La otra parte es la incapacidad de aprovechar una coyuntura que era potencialmente revolucionaria y que seguía siéndolo pese a los fracasos iniciales. Hasta el momento en que aparece un movimiento que en un cierto sentido podemos llamar contrarrevolucionario, porque enfrentaba a esta revolución. Con esto terminamos el primer punto del programa; ustedes esta semana lo van a ver imbricado en prácticos y con teórico-prácticos, y la semana que viene el tema central va a ser el nazismo y la crisis de la posguerra, y va a estar a cargo de otro docente.*

En esta configuración, el cierre de la clase da cuenta también de un tipo de tratamiento. Se asemeja a una clase: problema-solución o *happy end* aun cuando el cierre no necesariamente sea feliz. Sí es claro que la clase queda cerrada o concluida en su estructura. En este caso, además, el manejo exhaustivo de la programación por parte de la docente, que se visualiza constantemente en sus señalamientos, da cuenta de una enorme preocupación por la comprensión de los alumnos en el campo de la disciplina. Sin embargo, entendemos que esta cuestión no es característica de la configuración, tal como la venimos conceptualizando, en tanto la preocupación de la docente se expresa en relaciones que se refieren al lugar, la fecha o la persona que llevará a cabo el desarrollo del tema, sin incluir, en general, referencias al contenido o a nexos y posibles relaciones con el tema en tratamiento. Sin embargo, es interesante señalar que

los alumnos valoran positivamente tanto el desarrollo de la clase como las relaciones que entabla la docente en relación con las referencias puntualizadas.

**A. La secuencia progresiva lineal y el cierre: causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis**

Hemos analizado dentro de las configuraciones didácticas de la secuencia progresiva lineal cierres de clase diferentes. Por su importancia en la construcción del conocimiento en esta configuración nos referimos a diferentes finales de clase. En la clase analizada anteriormente, el final de la clase pone punto final a la secuencia desde el mismo lugar en que se fue desarrollando el tema: causa-efecto como conclusión.

Una secuencia lineal puede en su transcurrir permitir identificar un problema propio del campo disciplinar. La clase del docente puede ofrecer una solución al final y brindar la respuesta que la disciplina plantea.

Identificamos cierres que, saltando a otro plano y alterando de esa manera la linealidad o la relación causa-efecto, provocan una ruptura con el relato o, a partir de una contradicción, hacen tambalear toda la estructura construida. Estas rupturas pueden o no llevar a una situación abismal. También pueden recuperar un eje de análisis que la secuencia lineal había desdibujado.

En otros casos la conclusión de la clase puede transformarse en un cierre-síntesis cuando, a través de un cuento, anécdota o frase, plantea una conclusión que cierra todas las líneas que hubieran podido abrirse. Así como en la contradicción planteamos un abismo en relación con la clase, en el último caso, la síntesis mediante un nuevo desarrollo pone fin al análisis.

2) *La clase dramática*

Dentro de esta configuración reconocimos claramente dos propuestas que tienen en común la transformación de una clase expositiva con un texto narrativo en un proceso de representación dramática con un texto dramático. En este caso, todos los elementos básicos de la puesta teatral –participantes y espacio, actores, público, escenario y sala– se conservan como en la

representación. Se exponen ideas, pasiones, temores y esperanzas, tal como en el teatro. Y, del mismo modo que en la tradición aristotélica y brechtiana, se diferencian las clases así estructuradas por la identificación de los alumnos con lo que acontece y piensa el "actor-docente" o por la preocupación por generar procesos de distanciamiento en el "espectador-alumno".

El carácter ficcional de la clase se extiende a la participación de los alumnos-espectadores por lo que, en términos didácticos, no se puede reconocer la construcción del conocimiento en un verdadero proceso comunicacional. En el caso de producirse un diálogo con los docentes auxiliares, éstos se ubican también en el mismo plano que los alumnos, o más complejamente, participan en una comunicación intraescénica desde la cual se planearon dichas participaciones. La capacidad histriónica de los docentes es determinante para que la clase cumpla sus propósitos, pero es importante destacar que no se trata de un modo de transparentar el estilo del docente. La clase está planeada desde esta configuración porque el docente considera que es adecuada para la temática a desarrollar. En otras oportunidades se juega al isomorfismo con el tema. Esto implica que el docente recorre el tema en cuestión en una suerte de juego de simulación que hace inseparable al tema de su tratamiento: conductismo en una clase de clara derivación conductista, características de la radio educativa en una clase con estructura radial, etcétera.

**A. La clase dramática desde la identificación**

Reconocimos esta configuración en clases de psicología en las que se analiza la posibilidad del aprendizaje del adulto. Al demostrar su imposibilidad y reconstruir la posibilidad, en determinadas condiciones los alumnos adultos, a través de sucesivos procesos identificadores, van entendiendo el tema. Una propuesta similar la reconocimos en una clase de tecnología educativa dedicada a enseñar las características de la comunicación radial. La docente sentada al escritorio reproduce las características del mensaje y desarrolla diferentes conceptos con una técnica que juega al isomorfismo con el contenido. En este contexto, cualquier intervención de los alumnos o docentes auxiliares distorsiona la actuación del docente y, por lo tanto, se evita o ignora. Los

procesos identificadores que tienen lugar en el desarrollo de la clase son individuales e implican diferentes niveles de involucramiento. En el caso observado, la estructura planeada se rompió con la intervención de un alumno que "descubrió" el isomorfismo de la clase con el tema en tratamiento mediante "la actuación" docente. Estas buenas configuraciones, desde nuestra caracterización, tienen, en el campo de la didáctica, un carácter de excepcionalidad.

**B) La clase dramática desde el distanciamiento**

Esta configuración la reconocimos en el caso de un docente que, a partir de la utilización de un conjunto de estrategias, crea una situación de distanciamiento, de modo tal que el objeto representado aparece desde una perspectiva que revela su aspecto oculto. El tema "conductismo", desarrollado en esa clase, guarda una problemática especial: para los alumnos de Ciencias Sociales las prácticas conductistas son "irremediablemente malas" y sobre ellas han construido una gran cantidad de estereotipos difíciles de desconstruir. Una buena práctica derivada de posiciones conductistas que muestre desde los procesos asociativos más simples, pasando por situaciones de reforzamiento hasta una secuencia de instrucción programada jerárquicamente en relación con tipos de aprendizajes, coherentes con la teoría conductista, sorprende al alumno y desconstruye prejuicios acerca de las limitaciones de la enseñanza desde esta perspectiva. La situación de extrañamiento se prolonga hasta una próxima clase en la que los alumnos la analizan y reflexionan acerca de ella.

En la clase dramática un componente clave es la seducción del discurso del docente. La seducción se integra en la propuesta histriónica jugando un papel de complementariedad en relación con las comprensiones del alumno. Se reconocen los modos de pensamiento diferentes y se produce una suerte de acomodamiento al pensamiento de los alumnos. El docente-actor podría asumir una figura de "sabelotodo", y perder la humildad de la figura dialogal que es la única posición verdadera. El histrionismo sería el generador de un supratexto de la actuación que impide ver otras textualidades. Desde esta perspectiva cobran relieve los

elementos semióticos del discurso: tono de voz, modo de pararse, velocidad, modo de enfatizar. Se enfatiza lo que los alumnos-público pretenden que se enfatice tomando el espacio vacío y deseoso. En las estructuras dramáticas y con el mismo dramatismo se puede interrumpir dicha estructura y generar otro espacio de enseñanza. En esos casos se puede entrar en una clase dramática y salir de ella, y estaríamos frente a situaciones de articulación entre textos.

Los espacios ficcionales que crea el teatro –las luces, la disposición de los asientos, el lugar del actor– tienen, al igual que en la clase, relación con la sugestión y las posibilidades de identificación. Sin ellas no hay posibilidad de escucha. La magia que se genera tiene que ver con el arte de la transmisión, en lo que respecta a la seducción del discurso.

Desde estas perspectivas de análisis podríamos afirmar que en todas las buenas configuraciones de clase se reconocen en mayor o menor medida algunos de estos elementos.

Las configuraciones descritas en la clase dramática atienden a procesos reflexivos complejos, resolución de problemas en el marco de las disciplinas o favorecedoras de procesos de pensamiento de orden superior: generación de explicaciones y justificaciones en el campo del conocimiento, conocimiento de la discusión de los resultados y los procesos mediante los cuales se construye el conocimiento en el campo. Además, requiere un marco explicativo diferente para adentrarse en los procesos que genera para la construcción del conocimiento. La secuencia progresiva no parece favorecer estos procesos complejos, aun cuando en el cierre se puedan reconstruir.

La clase dramática desde las dos perspectivas desarrolladas –desde la identificación o el distanciamiento– y las diferentes formas de secuencia progresiva en lo que respecta al cierre –causa-efecto, problema solución, resolución abismal o resolución de síntesis– constituyen configuraciones didácticas que pueden generar buenas propuestas de enseñanza, pero que, tal como lo señalamos, nos plantean una gran cantidad de interrogantes de diferente tipo en relación con las ocho descritas con anterioridad. Las razones que han favorecido su buena resolución refieren a algunas cuestiones ajenas al planteamiento didáctico. La clase

dramática, por ejemplo, está profundamente enmarcada en la capacidad histriónica del docente. Si bien en todos los casos una cuota de histrionismo favorece las comprensiones, aquí la cuota la enmarca. La mayoría de las actuaciones generan, además, procesos individuales y no se contemplan las producciones, elaboraciones, trabajo entre pares o "préstamos" grupales. Por otro lado, en la secuencia lineal progresiva nos preocupa que pueda formarse una comprensión secuencial lineal de la disciplina, que se promuevan síntesis que obstaculicen la comprensión o que se favorezca la búsqueda de correspondencia término a término entre la clase y la anécdota y queden soslayados problemas o dimensiones de análisis. Aun cuando encontramos en estas clases buenas configuraciones, los riesgos de estas propuestas desde la perspectiva de la comprensión nos hacen reconocerlas desde una perspectiva didáctica diferente.

Numerosos son los interrogantes que surgen del análisis de estas configuraciones de borde en lo que respecta a la agenda de la didáctica: a diferencia de las otras, ¿no podríamos verla repetida a lo largo del dictado de una materia? En esos casos, ¿no podrían estar más asociadas al estilo del docente y menos al contenido? Dados los riesgos que entrañan, ¿no sería lógico reconocerlas en situaciones de excepción?

En algunos casos los docentes las justifican con razones ajenas a la comprensión de la disciplina: ¿justifica realmente estas configuraciones la angustia del docente por la cantidad de temas que tiene que enseñar? La reconstrucción de la clase, el análisis de las posibles distorsiones, el carácter propedéutico, la desconstrucción de las síntesis, ¿podrían resolver el riesgo?

Más allá de estas preguntas, consideramos necesario continuar nuestras búsquedas en el análisis de las prácticas de la enseñanza de los distintos campos disciplinares para encontrar otras recurrencias que, a partir de su presencia, contribuyan a definir de modo sustantivo buenas configuraciones, favorecedoras de comprensiones genuinas.

En todas las configuraciones que planteamos como inscritas en la buena enseñanza, la práctica trasciende el mismo campo porque da cuenta de una construcción social en un aquí y ahora,

en un docente preocupado porque todos los procesos comprensivos que genera se enmarquen en una práctica social democrática.

La pedagogía, opina Henry Giroux (1994),

> tiene que ser sensible hacia el modo en que profesores y estudiantes negocian textos e identidades, pero debe ser a través de un proyecto político que articule su propia autoridad desde un entendimiento crítico de cómo el yo reconoce a los otros como sujetos más que como objetos históricos. Dicho de otro modo, la pedagogía posmoderna tiene que señalar cómo se escribe el poder, en y entre grupos diferentes, como parte de extenso esfuerzo para reimaginar las escuelas como esferas públicas democráticas. En este caso la autoridad está ligada a la autocrítica y se convierte en una práctica ética y política a través de la cual los estudiantes pasan a ser responsables de ellos mismos y de los demás (pág. 123).

La participación de los diferentes docentes en este proyecto sólo se entiende como un gesto solidario entre pares y una preocupación por desentrañar aspectos oscuros del oficio. El compromiso profesional con las jóvenes generaciones de estudiantes se observa en el respeto por las opiniones, las lecturas y en la elaborada preparación de sus clases. La vinculación de la clase con el respeto por la dimensión humana nos instala en una propuesta en la que se unen todas las descritas; la que exalta en las clases de la universidad pública la dimensión ciudadana: asunción democrática de roles, respeto por el otro y por la diferencia, pensamiento pluralista, en lo que se refiere a la construcción social del conocimiento.

# CONCLUSIONES

En la búsqueda de una nueva agenda para la didáctica –preocupación que ha estructurado el desarrollo de esta investigación–, las configuraciones didácticas que dan cuenta de clases favorecedoras de procesos comprensivos respecto de los diferentes temas desarrollados han ido gravitando en nuestro análisis con una fuerza creciente. Como se ha señalado, la posibilidad de recrear dichas configuraciones –que no agotan el análisis de posibles estructuras de clases universitarias– reside en el reconocimiento de algunas dimensiones que, al ser persistentes a lo largo de las clases, las tiñen de tal modo que permiten su identificación. Resultado de este abordaje ha sido la caracterización de la secuencia progresiva no lineal con estructura de oposición, con descentraciones múltiples por ejemplificación o por invención, con pares conceptuales antinómicos, el objeto paradigmático –obra, experimento o casos– y, finalmente, las narrativas metaanalíticas.

La persistencia de alguna dimensión nos permitió, entonces, su identificación, al tiempo que se constituyó en la expresión de la doble experticia del docente: en el campo del conocimiento y en la enseñanza de ese campo. Esto no significa, sin embargo, que no sea posible reconocer en algunas clases secuencias de diferentes configuraciones; por el contrario, en las clases univer-

sitarias, estas dimensiones aparecen frecuentemente como recurrencias a lo largo del desarrollo temático.

En términos generales, las clases de los expertos que analizamos se distinguieron por tener el carácter de expositivas, con escasa participación de los alumnos. No obstante, reconocemos que las configuraciones estructuradas a partir de obras, experimentos o casos parecen favorecer, más que otras, la participación de los alumnos. Por su parte, hemos advertido que las clases de oposición transparentan, más que ninguna otra, las cuestiones ideológicas presentes en el discurso docente; sin embargo, en ellas se puede correr, según el tema y el enfoque, el riesgo de generar una falsa comprensión de la ciencia al cristalizar, como teórico-epistemológica, una interpretación del tema.

En todas las clases cuyos desarrollos fueron considerados significativos a la hora de pensar configuraciones, el contenido fue determinante de la estructura elegida por el docente para el desarrollo de la clase. Sin embargo, en aquellos casos en los que el interés por el contenido se entrecruzó con otras preocupaciones muy fuertes del docente respecto de la comprensión por parte de los alumnos en relación con el tema en cuestión, reconocimos configuraciones que, por distintos motivos, hemos denominado "del borde de la agenda de la didáctica".

En las configuraciones de borde identificamos la secuencia progresiva lineal con diferentes cierres: causa-efecto, problema-solución, de síntesis y abismal. Nuestra inquietud respecto de esta configuración reside en preguntarnos si la enseñanza de la Historia desde esta perspectiva no podría derivar en que los alumnos entendieran que los fenómenos históricos constituyen narrativas causa-efecto; o en cuestionarnos si un cierre abismal podría resolver esta comprensión al generar una ruptura con el tipo de tratamiento.

En los dos casos diferentes de clase dramática, que para nosotros tienen el sentido de excepcionalidad, nuestras preguntas difieren. La clase dramática parecería agregar una triple experticia por lo excepcional de los procesos de comunicación didáctica que plantea, por ese juego de límites en el que el docente transcurre en la progresión temática que lo lleva a reconocer el preciso momento en que debe romper la estructura de la clase con

el objeto de favorecer la construcción del conocimiento. La experticia reside en el reconocimiento de los límites éticos del "juego" de la clase.

Entendemos que todas las dimensiones enmarcadas en clases reflexivas y analizadas desde la perspectiva de la comunicación didáctica, junto con las configuraciones, integran una nueva agenda de la didáctica, aunque, reiteramos, no la agotan. Nos preguntamos si similares configuraciones podrían reconocerse en la enseñanza de las ciencias naturales y en el nivel medio del sistema educativo. Por otra parte, también nos preguntamos respecto del valor de estos reconocimientos. Una nueva agenda para la didáctica podría aplicar rígida y esquemáticamente sus nuevas dimensiones como una estructura vacía con el objeto de planear o evaluar una clase. En ese caso, se transformaría en una racionalidad técnica en la que las dimensiones de análisis se expresarían como estrategias de enseñanza sin referencia al contenido. Nuestra intención en esta investigación, por el contrario, fue encontrar nuevas perspectivas de análisis que pudieran favorecer las comprensiones de las prácticas, ayudando a reconstruirlas con el objeto de generar una práctica de mejoramiento en relación con la profesión docente. Una nueva agenda que hoy recupera la preocupación por la enseñanza de manera reflexiva y expresa el desvelo del docente por la enseñanza de su campo del conocimiento.

Nos interesa, por último, señalar algunas reflexiones respecto de la metodología que se utilizó para llevar a cabo la tarea. No nos hemos propuesto diferenciar los abordajes cuantitativos de los cualitativos y reducir a estas cuestiones el debate metodológico. A nuestro entender, la investigación didáctica debe contemplar diseños en los que se investiga sobre problemas prácticos con la intención de mejorar la enseñanza, recuperando la voz de los docentes, esto es de los protagonistas, al estudiar las interpretaciones del investigador, con el objeto de validar sus análisis. Pero éstos no son los únicos actores implicados. Las voces de los distintos especialistas, que estudian las interpretaciones o analizan las dimensiones y las categorías construidas, generan un entretejido que sobredimensiona cualquier sistema de triangulación.

Las reuniones de trabajo con los docentes, con los especialistas o con los equipos de cátedras se constituyen, desde nuestra perspectiva, en el escenario privilegiado de la investigación en el que se posibilitan –y también efectivizan– múltiples colaboraciones a la hora de construir los nuevos aportes teóricos, y no el lugar donde se genera el proceso de validación de los resultados. Una investigación en colaboración implica el reconocimiento ético de la investigación en tanto que investigadores, especialistas y docentes se reúnen para desentrañar y debatir nuevos aspectos de las clases para la reflexión, siempre desde el respeto de las consideraciones de cada una de las voces diferentemente implicadas.

Como en un espejo, el alumno recupera su voz inicial al reconocer en la clase vivida y ahora analizada un nuevo espacio de reflexión.

# BIBLIOGRAFÍA


AA. VV. (1994): "Teachers college record", 96 (2).

Aebli, H.: *Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en una psicología*, Madrid, Narcea, 1988.

Aisenberg, B. y Alderoqui, S.: *Didáctica de las ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Alves de Mattos, L.: *Compendio de Didáctica General*, Buenos Aires, Kapelusz, 1963.

Angulo Rasco, J. F.: "Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, noviembre de 1993.

———: "El caballo de Troya. Calidad de enseñanza y tecnocracia", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 206, setiembre de 1992.

——— y Blanco, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga, Aljibe, 1994.

Apostel, L. y otros: *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Madrid, UNESCO, 1982.

Apple, M.: *Ideología y currículo*, Madrid, Akal, 1986.

Apple, M. y King, N.: "¿Qué enseñan las escuelas?", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1986.

Arnal, Justo; del Rincón, Delio, y Latorre, Antonio: *Investigación Educativa*, Barcelona, Labor, 1992.

Arnaus, R. y Contreras, J. (1995): "La investigación sobre la práctica educativa: una experiencia de desarrollo profesional del profesorado", en *Los centros de secundaria. Archidona*, Málaga, Aljibe, en prensa.

Aronowitz, S. y Giroux, H.: *Posmodern Education. Politics, culture and social criticism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1991.

Ausubel, D.: "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", en S. Elam (comp.), *La educación y la estructura del conocimiento*, Buenos Aires, El Ateneo, 1973.

Ausubel, D.; Novak, J., y Hanesian, H.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1983.

Ausubel, D.: *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 1976.

Ball, S. (comp.): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, 1993.

Barco De Surghi, S.: "De las disciplinas curriculares o del conocimiento domesticado", ponencia presentada en el Congreso realizado en UNAM, México, 1992, mimeografiado.

———: "Estado actual de la pedagogía y la didáctica", *Revista Argentina de Educación*, Año VII, nº 12, mayo-junio de 1989.

Barnes, D. (1975): *De la comunicación al currículo*, Madrid, Visor-Aprendizaje, 1994.

Benett, N.: *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*, Madrid, Morata, 1979.

Bereiter, C. y Scardamalia, M.: "Cognition and curriculum", en *Handbook of research on curriculum. A project of the American Educational Research Association*, 1992.

Bernárdez, E.: *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe, 1982.

Bernstein, B.: *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata, 1993.

———: *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid, Akal, 1988.

———: "Clase y pedagogías visibles e invisibles", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1986.

Bobbit, F.: *The curriculum*, Cambridge, Massachussetts, The Riverside Press, 1918.

Boix Mansilla, V.: "Taking a stance on deep understanding, a reflection on students, knowledge and the role of disciplines in curriculum", Atlas Seminar., 1994, mimeografiado.

Bourdillon, H. (comp.): *Teaching History*, Londres y Nueva York, The Open University, 1994.

Bromme, R.: "Conocimientos profesionales de los profesores", *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 6, 19-29, 1988.

Brown, J.; Collins, Alan; Duguid, P.: "Situated cognition and the cultu of learning", *Educational Researcher*, enero-febrero de 1989.

Brown, H. L.: *La nueva filosofía de la ciencia*, Madrid, Tecnos, 1983.

Bruer, J.: *Schools for thought. A science of learning in the classroom*, Bosto Mass., MIT Press, 1993a.

———: "The mind's journey from novice to expert", *American Educat* verano de 1993b.

Bruner, J.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madri Alianza Editorial, 1991.

———: *Desarrollo cognitivo y educación. Selección de textos por Jesús Palacio* Madrid, Ediciones Morata, 1988a.

———: *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1988b.

———: *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós, 1987.

———: *El proceso de la educación*, México, Uteha, 1972.

Buenfil, R. N.: "Discursos educativos en un horizonte post-moderno", e Bartomeu, M.; Juárez, S.; Juárez, F., y Santiago, H. (coords.), *En nombr de la pedagogía*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

Cabello Bonilla, V.: "Consideraciones generales sobre la transmisión de conocimiento y el problema de la didáctica", *Revista Perfiles Educativos* 49-50, México, 1990.

Camilloni, A. W. de: "Epistemología de la didáctica de las ciencias so ciales", en Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (comps.), *Didáctica de la ciencias sociales*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

———: "El tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y de respuesta demorada", en Litwin, E.; Maggio, M., y Roig, H. *Educación a distancia en los 90*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y UBA XXI, Universidad de Buenos Aires, 1994.

Carbone, G.: "Prólogo", en Gimeno Sacristán, José, *Teoría de la enseñanz y desarrollo del currículo*, Buenos Aires, Rei, 1986.

Carey, S. y Gelman, R.: *The epigenesis of mind: essays on biology and cognition*, Hillsdale, Nueva Jersey, Hove, y Londres, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1991.

Carr, W.: *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Barcelona, Leartes, 1990.

Carr, W. y Kemmis, S.: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Carretero, M. y García Madruga, J. A. (comps.): *Lecturas de psicología de pensamiento*, Madrid, Alianza, 1984.

Carretero, M.; Pozo, J. I., y Asensio, M. (comps.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, 1989.

Carretero, M.: *Constructivismo y educación*, Zaragoza, Edelvives, 1993.

Casado, A.: "El papel de la formación filosófica en la formación del

profesorado", ponencia en el *Primer Seminario de Pensamiento crítico y educación "Formar el pensamiento, pensar la formación"*, Universidad de Barcelona, 21 al 23 de setiembre de 1994.

Cazden, C.: *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, 1991.

Claxton, G.: *Vivir y aprender*, Madrid, Alianza, 1987.

Cole, M. y Scribner, S.: *Cultura y pensamiento*, México, Limusa, 1977.

Coll, C. y Rochera, M. J.: "Estructuración de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje", en C. Coll; J. Palacios, y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza, 1990.

Coll, C. y Solé, I.: "La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje", en C. Coll; J. Palacios, y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza, 1990.

Coll, C.; Palacios, J., y Marchesi, A. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II*, Madrid, Alianza, 1990.

Collins, A.; Brown, J., y Newman, S.: "Cognitive apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics", en Resnick Lauren B. (comp.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1989.

Comenio, J. A.: *Didactica Magna*, Madrid, Editorial Reus, edición consultada de 1922.

Contreras, J.: "La construcción de una cultura democrática en la escuela: el mediador del docente", mimeografiado, para ser publicado en la revista *Kikirikí*, nº 37, 1995.

———: "La investigación en la acción. ¿Qué es?", *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 7-12, 1994a.

———: "La investigación del profesorado en situaciones críticas de enseñanza: hacia una autonomía intelectual", *Actas del Primer Seminario de Pensamiento Crítico y Educación*, Universidad de Barcelona, 21 al 23 de setiembre de 1994b.

———: "La investigación-acción: hacia una autonomía intelectual del profesorado", *Ponencias del Primer Seminario de Pensamiento crítico y educación "Formar el pensamiento, pensar la formación"*, Universidad de Barcelona, 21 al 23 de setiembre de 1994c.

———: "La investigación en la acción. ¿Cómo se hace?", *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 14-19, 1994d.

———: "El currículum como formación", *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 22-25, 1991a.

———: "Evaluación educativa y participación democrática", *Cuadernos de Pedagogía*, 195, 74-79, 1991b.

———: "El sentido educativo de la investigación", *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 61-67, 1991c.

———: *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*, Madrid, Ediciones Akal, 1990a.

———: "¿Qué y cómo enseñar? El currículum como lugar de experimentación y área de conflicto", II, *Quima*, nº 24, 3-7, 1990b.

———: "¿Qué y cómo enseñar? El currículum como lugar de experimentación y área de conflicto", *Quima*, nº 23, 37-39, 1989.

Contreras, J. y Arnaus, R.: "Una experiencia de investigación en la acción", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 85-90, 1993.

Cortijo, E.: "¿Son posibles los proyectos críticos desde la institucionalización de la formación docente del profesorado?", *Ponencias del Primer Seminario de Pensamiento crítico y educación "Formar el pensamiento, pensar la formación"*, Universidad de Barcelona, 21 al 23 de setiembre de 1994.

Chalmers, A.: *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, Madrid, Siglo XXI, 1986.

Chen, J.: "Building on children's strengths: examination of project Spectrum intervention program for students at risk for school failure", disertación Award de la National Association of Early Childhood Teacher Educators, 1992.

Cherryholmes, C.: "Un proyecto social para el currículo. Perspectivas post-estructurales", *Revista de Educación*, 282, Madrid, 1987.

Chevallard, Y.: "La transposición didáctica. Del conocimiento erudito al conocimiento enseñado", mimeografiado. Trad. Facundo Ortega y cols., Universidad Nacional del Comahue, 1986.

Chi, M. T. H.; Feltovich, P. J., y Glaser, R.: "Categorization and representation of physics problems by experts and novices", *Cognitive Science*, 5, 121-152, 1981.

Chisholm, R. M.: *Teoría del conocimiento*, Madrid, Tecnos, 1982.

Davidson, L.: "Portfolio assessment and exhibits: moving from recall to reflective understanding", *Holistic Education Review*, 6 (1), 45-51, primavera de 1993.

Davini, M. C.: *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires:, Paidós, 1995.

De Juan Herrero, J.; Fernández-Jover, E.; Cuenca, N., y Pérez-Cañaveras, R. M.: "Criterios para la evaluación del profesorado universitario", *II Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*, España, 1993.

De Puig, I.: "La comunidad de investigación y la formación de los enseñantes", *Ponencias del Primer Seminario de Pensamiento crítico y educación "Formar el pensamiento, pensar la formación"*, Universidad de Barcelona, 21 al 23 de setiembre de 1994.